دراسات فى التربية المقارنة والإدارة التعليمية

٢

إشراف الدكتور عبد الغنى عبود

كُلّيَات التربية
[الأوضاع والتطلعات]

أعمال المؤتمر الأول للجمعيّة المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليميّة

كُلّيَات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغيّر

(٢٣ - ٢٥ يناير ١٩٩٣)

تحرير

الدكتور عبد الغنى عَبُّود

رئيس الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية

ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية - جامعة عين شمس

تقديم

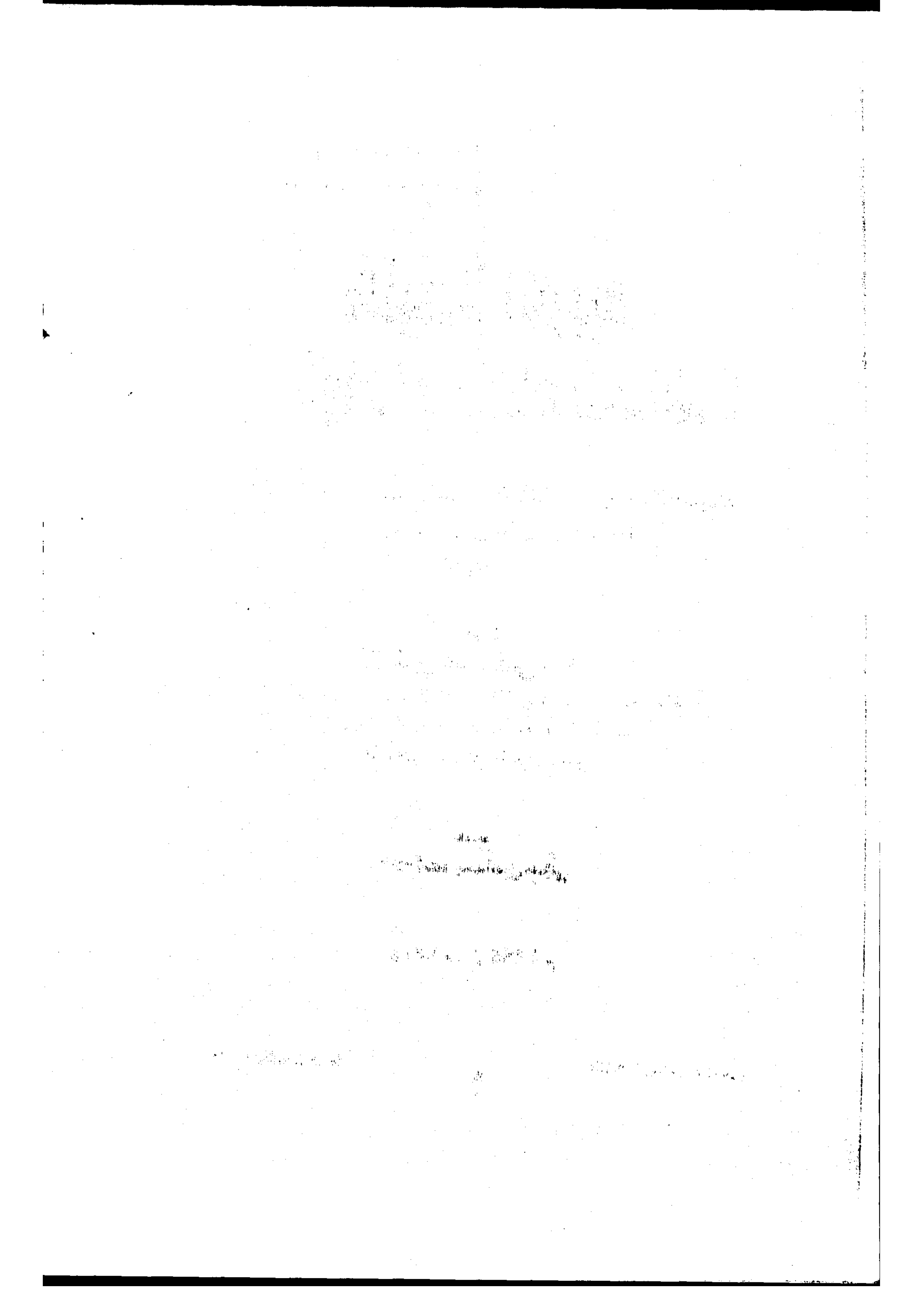
أ.د. أحمد إسماعيل حجّى

١٤١٤ هـ / ١٩٩٤ م

دار النهضة العربية

و

مكتبة النهضة المصرية



(والعصر إنّ الإنسانَ لفي خُسْر . إلاّ الذين آمَنُوا ،
وعَمِلُوا الصّالِحاتِ ،
وتَوَاصَوْا بالحقّ، وتَواصَوْا بالصّبر)

صدق اللهُ العظيم

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم الكتاب الثانى من السلسلة

للأستاذ الدكتور احمد إسماعيل حِجّى

نائب رئيس الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية

ووكيل كلية التربية - جامعة حلوان للدراسات العُليا والبحوث

استهلال

كثيرون يُولَدون أقزاماً ويموتون كما وُلِدُوا ، وقليلون هم الذين يُولَدون عَمَالقة ويستَمِرُّون . ولحُسْن حَظِّنا ، فلقد وُلِدَت الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية عِملاقة ، وها هى تستَمِرُّ محافِظة على شُموخِها وعَمْلَقَتِها .

بدأت الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية نشاطَها بندوات عِلمية، وإصدار كتاب غير دورى ، ومؤتمرين عِلميّين :

- أوَّلُهما كان تحت عُنوان : « التربية والنظام العالَمِىّ الجديد » ، ولم تكن الجمعية بعدُ قد أُشهِرَت رسمياً ، ومِن هنا لم يشأ القائمون على أمرها أن ينسبوا المؤتمر إليها، وعُقِدَ المؤتمر تحت مِظلّة كلية التربية بجامعة عين شمس ، وفى رعايتها واستضافتها .

- وثانيهما كان عن " كليات التربية فى الوطَن العرَبِىّ فى عالَم متغيّر" ، وقد عُقِد أيضاً فى رِحَاب كلية التربية بجامعة عين شمس .

ولقد صدر عن هذا المؤتمر كتابان : ظهر الثانى منهما أوّلاً ، يضُمّ بين دفّتيه البحوثَ التى قُدِّمت، وأقرّتها اللجانُ العِلمية للمؤتمر، ثم ظهر الكتاب الثانى ، وقد تناول الكلمات التى أُلقيت فى افتتاحه ، وما دار فى ندواته وجلسات بحوثه ، ثم التوصيات التى صدرت عن المؤتمرين .

ثم فكر مجلس إدارة الجمعية ، أو بالأحرى فكَّر رئيس مجلس إدارة الجمعية ، السيد الأستاذ الدكتور عبد الغنى عَبُّود، فى اجتماع لمجلس إدارة الجمعية، تفكيراً بصوت عال، فى إصدار هذا الكتاب الثانى مرّة ثانية، بعدَ إعادة إخراجه ، وتحريره ، ليظهر ما احتواه، بشكل مُتناغِم ومُتناسِق ومُتكامِل،فى آن معاً، ولقيت الفكرة ترحيباً كبيراً، وهانحن نقدّم لهذا الكتاب (الثانى) لمؤتمر الجمعية الأول عن (كليات التربية فى الوطَن العربىّ فى عالَم متغيّر)، ليكون أيضاً الكتاب (الثانى) فى سلسلة الكتاب الدورى للجمعية، بعد الكتاب الأول، الذى تناوّل بالدراسة التوجّه : نحوَ علم للإدارة التعليمية المقارنة.

ومِن حُسنِ حَظّ الجمعية ومؤتمرها الأول، وكتابها الثانِى هذا ، أن تتضمّن مقدّمته ويتضمّن مدخَله التمهيدِىّ كلمة رئيس شرَف المؤتمر، أستاذ أساتذة التربية فى الوطَن العربىّ، وشيخها وشيخهم - أمَدّ الله فى عمره - أستاذنا الجليل والكبير، الأستاذ الدكتور محمد قدرى لُطفى.

يبدأ هذا الكتاب بالفصل الأول، وعنوانه (المداخل والمنطلقات) ، وجاء موضوعه الأول عن : كليات التربية والتحدّيات، وقد تناول فيها صاحبه، الأستاذ الدكتور حسنى أحمد إسماعيل، عميد الكلية آنئذ،

ومُضيف المؤتمر، ونائب رئيس جامعة عين شمس الآن ، عدداً من القضايا التى تحتاج إلى الدرس والبحث ، منها سياسات إعداد المعلم بكليات التربية، وطُرق إعداده، ومعلّم المعلّم .

ثم يجئ الموضوع الثانى عن (كليات التربية : لماذا ؟ وكيف ؟)، للأستاذ الدكتور عبد الغنى عبود، رئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليميّة،ورئيس مَجْلِس إدارة الجمْعيّة المصريّة للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ورئيس المؤتمر، ويتناول فيه فكرة المؤتمر، وفلسفة اختيار موضوعه (كليات التربية فى الوطَن العَربىّ فى عالَم متغيّر) ، وصلته بالمؤتمر السابق الذى أسلفنا الإشارة إليه عن التربية والنظام العالَمىّ الجديد .

أما الموضوع الثالث فكان عن (كلية التربية : إلى أين ؟)، لكاتب هذه السطور، نائب رئيس الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، وتناول ما يُمّر به عالَمنا من متغيّرات، وما يمرّ به وَطننا مِن أزَمات ، ودور التربية فيها، وفى حلّها ، وفى بناء جيل قادر على نقل مجتمعه إلى مصافّ البلاد المتقدّمة .

ويجئ الموضوع الرابع، وهو مِسك الختام فى جلسة الافتتاح، لأستاذنا،أستاذ أساتذة التربية والتربية المقارنة ، الأستاذ الدكتور محمد قدرى لُطفى ، مؤسّس أوّل قسم للتربية المقارنة فى مصر والعالَم العربىّ، ورُبّما فى الشرق الأوسَط كُلّه ، ورئيس شرَف هذا المؤتمر . وقد تناول أهمّيّة المؤتمر،وأهمّيّة التربية،وأهمية كلياتها، كما تناوَل عدَداً مِن القضايا الجديرة بالدراسة، عن نظام إعداد المعلّم : فلسفة ، وأهدافاً، ونظام تعليم، وطُرُق تدريس، وطُرُقَ تقويم، وغير ذلك .

ثم نأتي إلى الفصل الثاني، عن (خُصوصِيّة مِهنة التعليم)، وهو الندوة الأولَى للمؤتمر، وقد عَرَض فيها أقطابُ التربية الذين حضروها التعليمَ كمِهنة، وخُصوصية هذه المِهنة، وتطوُّرها عَبرَ التاريخ، ثم الحاجة الملحّة عن ضرورة توافُر الكفاءات المِهنية والتخصُّصِيّة، وقبلَها الشخصية، فيمن يُرادُ له أو يُريدُ أن يكونَ معلّماً، وارتباط مِهنة التعليم بفلسَفة النظام التعليمِيّ ذاته، بل وبفلسفة النظام الأكبر، وهو النظام المجتَمَعِيّ. وكان مِن أبرَز ما اهتمّ بهِ أقطاب الندوة، ضرورة تعيين مَنْ أُعِدّوا لِمهنة التعليم معلّمين، والتوقُّف عن أسلوب (القُوَى العاملة) بتعيين خرّيجي الكلّيّات غير التربوية معلّمين، وضرورة رَدّ الاعتبار إلى مِهنة التعليم.

ويأتِي الفصل الثالث عن (أوضاع كُلّيّات التربية في الوطَن العرَبيّ وتطلّعاتها)، وهو الندوة الثانية للمؤتمر، ليتناول قضيّة انعزالية كليات التربية العرَبية، وعدم تواصُلها عِلمياً وإدارياً، وهي عُزلَة غيرُ مبرَّرة، وغير مقبولة، ودور كليات التربية في قيادة مجتمعاتها فِكرياً وتنموِيّاً، ثم يتناول الفصل كليات التربية الإقليمية في وطَننا العرَبيّ، والدور المأمول منها، وحقيقة واقعها، ثم الإسهال في إنشاء كليات للتربية النوعية دون مبانٍ أو استعدادات أو هيئات تدريس. ويعرّج الفصلُ بعدَ ذلك على كليات التربية في دُوَل الخليج العرَبيّ، وما تمرّ به هذه الكليات داخلَ جامعاتها، وداخلَ أوطانها، لتكتمل منظومة (الهَمّ) - هَمّ كليات التربية في الوطَن العربيّ - في هذا العالَم السريع التغيُّر. وقد أظهرت التعليقات والمناقشات أنه مع وجود سلبيات، إلاّ أن هناك مظاهر إيجابية لا يمكن إغفالها، ودوراً رائداً لكليات التربية في مصر والوطَن العربيّ.

وننتقل إلى الفصل الرابع ، عن (إعداد المعلّم وتدريبه) ، وهو يمثّل وقائع الجلسة الثالثة مِن جلسات المؤتمر، ودارت حولَ أربع دراسات: الأولَى بعنوان (إطار« تَكا - بعيّ » لإعداد المعلّم)، والثانية بعنوان (صيغة مقتَرحة لتطوير إعداد معلّم التعليم الأساسِيّ بكليات التربية فى مصر)، والثالثة وعنوانها (دراسة تحليلية لاتجاهات معاصرة فى إصلاح التعليم وإعداد المعلّمين فى كليات التربية)، والرابعة بعنوان (التوافُق المِهنىّ للمعلمين، دراسة ميدانية نقدية) . وقد أبرز التعقيبُ على هذه الدراسات ، وما دار حولَها مِن مناقشات، ضرورة الاهتمام باختيار الطلّاب على أُسُس عِلمية، والربط بين ما يُدرَّس للطالبِ المعلّمِ فى كليات التربية، وما يُدَرَّس فى مراحل التعليم العامّ، والاهتمام بالتربية العَمَلية ، وتطوير المضَامِين التربوية والنفسية لإعداد المعلّم، وتدريب المعلّمين فى أثناء الخِدمة تدريباً فاعلاً ، يتحقَّق مِن خلاله التكامُل مع إعداد المعلم .

ونأتِى إلى الفصل الخامس، وعنوانُه (تطبيقات معاصرة لإعداد المعلّم)، وهو وقائع الجلسة الرابعة مِن جلسات المؤتمر، ودارت حولَ ثلاث دراسات، الأولَى (تطبيقات عالَمية معاصِرة لمنظومة إعداد المعلّم فى ضوء ثورة المعلومات)، والثانية (تصوُّر مقترح لدور كليات التربية فى تنمية المعلّمين مِهنياً)، والثالثة (تطوير كُلّيّات التربية فى مصر فى ضوء الاتجاهات المعاصِرة) . وقد تبيَّن من مناقشات الحضور ومن التعقيب على البحوث ، أهمّيّة النظرة الموضوعية الفاحصة لواقعنا التعليمِىّ، وواقع إعداد المعلّم عندَنا وعندَ الآخرين، ممن نسمّيهم متقدّمين ، لأنهم يعانون هم أيضاً ويعانِى تعليمُهم كذلك مشكلات .
كما تبيَّن مِن المناقشات أن يكون اختيار دول المقارنة قائماً على أُسُس

علمية، وضرورة الاهتمام بالسياق المجتمعيّ للتعليم ، باعتبار أن التعليم جزءٌ من مجتمعه ، ولا يُوجد في فراغ ، ثم ضرورة التحام كليات التربية العربية بمجتمعاتها، وقيادتها للتنمية فيها .

ثم يأتي الفصل السادس، بعنوان (إعداد المعلّم في أقطار عربية)، ممثّلاً وقائع الجلسة السادسة للمؤتمر ، التي دارت حول أربع دراسات، الأولى (شروط القبول في كليات التربية بصنعاء بين النظرية والتطبيق)، والثانية (التعليم العالي والتنمية الاجتماعية، كلّيّات التربية،الدور والوظيفة)، والثالثة (الدراسات العُليا بكليات التربية في عالمنا العربيّ، واقعاً ومأمولاً)، والرابعة (استراتيجيّات تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة بدولة البحرين) . وكان مما ظهر من المناقشات والتعقيبات ، أهمّية النظر إلى كليات التربية ، ودورها في إطارها المرجعيّ المجتمعيّ والتنمويّ . ومن هنا يظهر البُعد القوميّ للتعليم وإعداد المعلّمين، ودور مصر. بحُكم موقعها ورسالتها التاريخية لربط المشرق العربيّ بمغربه سياسيّاً واقتصاديّاً بعامّة، وتعليميّا بخاصّة ، في ظلّ التكتّلات العالمية المحيطة بنا، التي تسعى إلى خنقنا، رافعةً شعارات السلام العالميّ، والتفاهم الدوليّ، والتربية من أجلهما .

أما عن الفصل السابع، وعنوانُه (دراسات نوعيّة لإعداد المعلّم)، فإنه يمثّل وقائع الجلسة السابعة للمؤتمر، وقد دارت حول خمس دراسات، عن (النمُو المهنيّ لعُضو هيئة التدريس بكليات التربية المصرية)، و(إعداد وتدريب معلم الرياضيات للتدريس بالحاسوب)، و(نموذج مقترح لإعداد المعلّم في مجال تكنولوجيا التعليم في إطار

مدخل النظم) ، و(نموذج مقترح لمركز الدورات التدريبيّة فى أثناء الخدمة بكُليّات التربية)، و(الإشراف على التربية الميدانيّة بكُليّات التربية).

وكان مِن أبرز ما تناوله التعقيبُ والمناقشات،موضوع تنمية هيئة التدريس، فالعِلم متجدّد ، والمعلومات فى ثورة، والتكنُولوجيا فِى تطوُّر، وأهمّيّة تكنُولوجيا التعليم مفهوماً وتطبيقاً فى إعداد المعلم ، وتنمية عضو هيئة تدريسها .

ثُمَّ يأتِينا - أخيراً - الفصلُ الثامن، عن توصيات المؤتمر السنَوِىّ الأول للجمعِيّة المصريّة للتربية المقارنة والإدارة التعليميّة ، عن (كُليّات التربية فى الوطَن العرَبِىّ فى عالَم متغيّر) - تلك التوصيات التى عُنِيَت بالسياق المجتمَعِىّ للتعليم وكُليّات التربية، والتى عُنِيَتْ أيضاً بضرورة تطوير التعليم بعامّة، والتعليم قبل الجامِعىّ بخاصّة، تطويراً حقيقيّا، قائماً على فلسَفة منبَثِقة مِن تُراثنا وعروبتنا، ثم عُنِيَت بتطوير كُليّات التربية فى الوطَن العرَبِىّ مِن نواحٍ متعدّدة،وبتفصيل يغطّى مُدخَلاتِها وعمَلِيّاتِها ومُخرَجاتِها كذلك .

* * *

وبعدُ ، عزيزى القارئ ، أراك تهزّ رأسك موافقاً إيّاىَ على أنّ الجمعِيّة المصريّة للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، قد وُلِدَت بالفِعل عِملاقة، فها هو مؤتمرها الأول بنَدَواته وجلسات بُحوثه، وما دار به مِن مناقشات متعمّقة وعِملاقة هى الأُخرَى أيضاً .

وستوافقني - عزيزي القارئ - أكثر، عندما أُخْبِرُك بأنّ الجمعيّة ستعقد مؤتمرها القادم، بإذن الله ، في يَنَاير ١٩٩٤، عن (إدارة التعليم في الوطن العربيّ في عالم متغيّر)، وستراه بإذن الله شاهداً على ما نقول، بأنَّ مسيرة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية سوف تستمرّ رائدة كغيرها من الجمعيات والروابط التربويّة والعلميّة ، واللّهُ وَليّ التوفيق .

دكتور أحمد إسماعيل حجّي

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال

للأستاذ الدكتور عبد الغنى عبّود
مُحَرِّر الكتاب

إذا استعَرْنا لُغةَ الدين - أىّ دين - فإن الإنسان المُنصِف لابدّ أنْ يرَى هذا العَمَل الذى أقدّم له، مِن الأعمال التى بارك اللهُ فيها .

وقد بدأت قِصّة العمَل فِكرة، شغَلَتنا فى الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، وهى (الأوضاع) التى تعيش فيها الأمة العرَبية، ودورُنا كأكاديميّين فى إيقاف (التردّى) الذى تتردّاه، ثم فى دفعها إلى الأمام، لتكون (شيئاً) مذكوراً ، فى نظام عالَم الذئاب الذى تعيشه البشرية، فى شرق الأرض وغربها، وفى شمالها وجنوبها، منذُ مولِد هذا الذى سَمّوه (بالنظام العالَمِىّ الجديد) .

وكان منطقياً أن نضع اليد على (بيتنا) التربوىّ، لننطلق منه فى التفكير، وأن تكون (كلّيّات التربية) موضوعاً جيّداً، نبدأ بدراسة أوضاعه، وننطلق منه إلى دراسة بقيّة أنحاء البيت .

ونجح المؤتمر نجاحاً سعَيْنا وبذَلْنا الجُهد لتحقيق بعضه، فإذا (بالبرَكة) تُحِيلُ هذا (البعض) من النجاح، إلى نجاحٍ كاملٍ، لم نكن نتوقّعه - بفضل الله.

وقد لازمتنا هذه البرَكَة فى كُلّ مرحلة مِن مراحل المؤتمر، ففى مرحلة الإعداد له، كانت البرَكة فى توفيق الله لنا أن نختار له مَحاور، تقدَح الذهن، وتُثِير التفكير.

ثم كانت هذه البرَكة فى توفيق الله للمُشاركين فيه أن يكتُبوا - مختارين - فيما دَفَع إلى نجاحه.

ثم كانت هذه البرَكة فى بحثنا عن ندوتين، تغطّيان ما رأيناه ينقُص المؤتمر.

وفى مرحلة التنفيذ، كانت البرَكة فى كُلّ حَرَكة، وكُلّ مشاركة، وكل جُهد يُبذَل - مِنّا فى الجمعية، ومِن زملائنا مِن خارجها، ممن شاركوا فى إدارة الجلسات والتعقيب عليها والتعليق.

ثم كانت برَكَتُه - أخيراً - فى تفريغ الشرائط التى سُجّلت عليها الجلسات، وفى إخراجها فى كتاب، شاء الله سبحانه له، أن يكون كتاباً جَمَعَ فأوْعَى.

وقد رأينا - فى الجمعية - أن مِثل هذا الكلام الموجود فى كتاب المؤتمر، كلام لا يمكن أن نجده فى أىّ كتاب مِن كُتُب التربية، لا باللغة العرَبية ولا بلغة غيرِها - ففيه إعدادُ المعلم مِن الناحية التاريخية، وفيه فلسفة هذا الإعداد، وفيه واقعُه عندَنا وعندَ غيرنا، وفيه ... وفيه ... وفيه الصدق فى كل صفحة، وفيه الرؤية والرأى، وفيه - باختصار -

البَرَكة ، مما يجعَل نشرَه على نطاق أوسَع،تعميقاً لهذه البَرَكة، وتوسيعاً لدائرتها ، ومِن ثَمَّ كان قرارُ الجمعية بإعادة طبع الكتاب، وإعادة تبويبه وصياغته، ليتحوَّل - بنفس البَرَكة -مِن كتاب يسجِّل وقائع الجلسات، إلى كتاب يقرؤه مَن أراد قراءته ، بعيداً عن المؤتمر، وعن جلساته، وكان تشريفُ الجمعيّة لِى بأن أتولّى (تحرير) الكتاب - وهو عمل - يشهَد الله - لم يكن سهلاً، ولكن بَركة العمَل حلّت مِن جديد، فيَسّر اللهُ عسيرَه، وجعل صعبَه سهلاً، وأعان على إتمامه .

وكان أوّلُ ما فعلتُه ، أننِى فكرتُ فيه كتاباً، فرأيتُ توزيع جلساته على فُصول، يدور كُلّ فصل منها حول مِحْوَر ، ثم رأيتُ إعادة توزيع الفصول - الجلَسات - بحيث تحقّق منظومة كتاب، وكان كُلّ ما حدَثَ هُوَ أنّنِى بدأتُ بكلمات الافتتاح، فجعلتُها الفصلَ الأوّل، ورأيتُ أن يكون عنوانُه (المداخل والمنطلقــات) ، ثم تَليتُ بالندوة الأُولَى للمؤتمر عن (خُصوصيّة المِهنة)، فجعلتُها الفصلَ الثانِى، وأتبعتُها بالندوة الثانية للمؤتمر، عن (واقع كُليّات التربية) ... وهكذا.

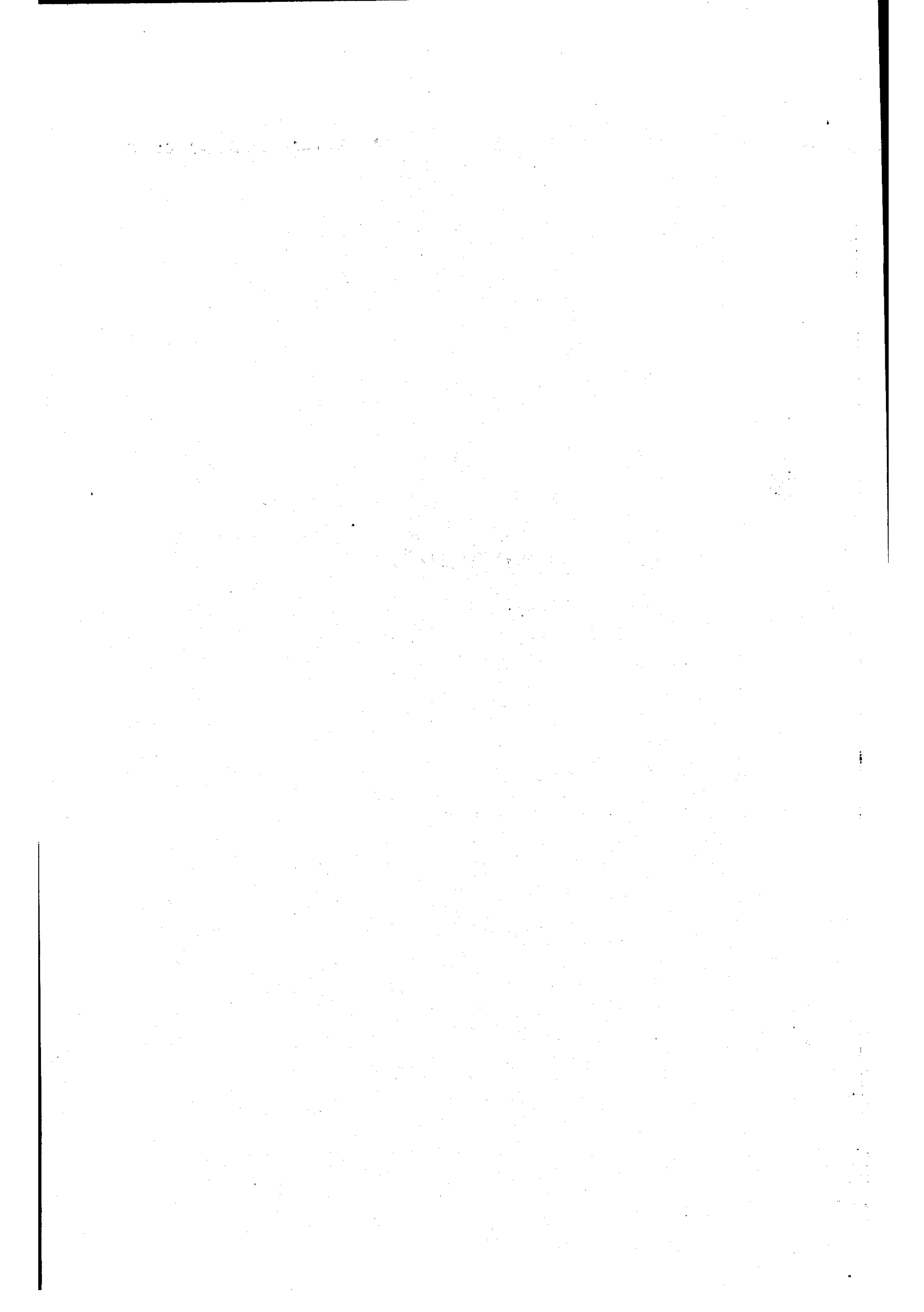
وأسألُ اللّهَ أن تكون (البَركة) التى كَتَبها للعَمَل منذُ بدايته، قد ظلّت ترافقه حتى هذه المرحلة الأخيرة - مرحلة إخراجه فى صورة كتاب، كما أسأله أن ينفع به ، فيهدِىَ القائمين على أمر كُليّات التربية إلى الأخذ بتوصيات المؤتمر، وتحويلها إلى (حياة) تسرِى فى هذه الكليات ، كما يهدِى القائمين على أمر التربية والتعليم فى عالَمِنا العرَبِىّ، إلى تقديم كُلّ عون لهذه الكلّيات، تمكينا لها مِن أن تقوم على قدميها، لتتحوّل إلى (قوّة فاعلة) فى حَرَكة مجتمعاتها، قادرة على (قيادة) هذه المجتمعات إلى تحقيق آمال وطموحات شعوبها فى الحياة ... الحرّة الكريمة .

وآخرُ دعوانا أن الحمدُ لِلّهِ ربِّ العالَمين .

دكتور عبد الغنى عَبّود

القاهرة فى : شوّال ١٤١٤ هـ .
مارس ١٩٩٤ م .

فهرس المحتويات



الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الفصل الأول

المداخل والمُنطَلَقات

١ - ١ - كلّيات التربية والتحدّيات (*):

١ - ١ - ١ - يُشرّفنِي ويُسعدُنِي أن أُرحّبَ بكم فى رحاب كلية التربية جامعة عين شمس، أقْدَمِ وأعْرَقِ كلية تربية فى مصر والعالَم العرَبِىّ والشرق الأوسط - الكلية التى قادت وتقود مسيرة العَمَلية التعليمية والفِكر التربوِىّ، على مدَى مائة عام، منذُ نشأتها تحتَ اسم (مدرسة المعلّمين العُليا)، وحتى هذه اللحظة، بالمشاركة مع أقرانها فى مصر والعالَم العرَبِىّ .

١ - ١ - ٢ - إن مؤتمركم هذا يتناوَل موضوعاً على درجة قُصوَى مِن الأهمّية، فى وقتٍ كثُر فيه التساؤُل عن مستوَى خرّيجى كليات التربية، ودور كليات التربية، مِن حيث إنها - وبدون تحيُّز - مسئولة بطريقة مباشرة وغير مباشرة، عن مستقبل الأمّة .

١ - ١ - ٣ - ولا أريد أن أسترسل فى هذا المضمار، فنحن فى انتظار آرائكم وتوصياتكم، التى نأمُل أن تكون توصيات إجرائية (إذا جاز التعبير)، حتى يكون لها مردودها السريع . وسأكتفِى بطرح بعض

(*) كلمة الأستاذ الدكتور حُسينِى أحمد إسماعيل، عميد كلية التربية وقتَها ، ونائب رئيس جامعة عين شمس لشئون التعليم والطلاب حالياً، بوصفِه مُضيف المؤتمر . وقد أُلقِيت صباح يوم الافتتاح - يوم السبت ٢٣/١/١٩٩٣م، مع تعديلات محدودة جداً، ننقلها من كلمة فى المؤتمر ، لتكون الفقرة الأُولَى مِن فقَرات الفصل الأول فى هذا الكتاب .

التساؤلات التى أعتقد اعتقاداً جازماً بأنها دارت فى أذهانكم وأنتم تُعِدُّون لهذا المؤتمر :

أولاً - ماذا عن سياسة إعداد المعلّم فى كُلِّيات التربية ؟

* هل تُنشَأ كُلِّيَات التربية لاستيعاب أعدادٍ مِن الحاصلين على الثانوية العامّة، أم لحاجة فِعلية وخُطَّة مدروسة ، تأخُذ فى الاعتبار الاحتياج الفِعلِىّ مِن كل تخصُّص؟
* وهل يلتحق بكليات التربية الطالب العاشق لِمهنة التعليم، أم هى كليات قِمّة اقتصادياً، وليس مِهنياً؟

ثانياً - ماذا عن طريقة إعداد المعلم فى كُلِّيَات التربية ؟

* هل يُعَدُّ الطالب بطريقة مبنِيّة أساساً على التعلُّم الذاتِىّ، أم على مجرّد الاستظهار لبعض الكُتُب والمذكّرات؟
* وهل يُعَوَّد الطالب على الاهتمام بالرجوع إلى المراجع ؟
* وما دمنا بصدَد المراجع، فهل يُتقِن خرّيج كلية التربية لغة أجنبية، بما ييسّر له الرجوع إلى المراجع الأجنبية فى هذا العالَم المتغيِّر، بل السريع التغيُّر؟

ثالثاً . ماذا عن أساتذة الجامعات؟

* هل فعلاً - ودَعُونا نُواجِه الواقع - أن غالبية الأساتذة هم قدوة ضعيفة لطلَبتهم؟
* هل نهتمّ فى تدريسنا بعملية التنوير والتثقيف، بجانب التحصيل

والاستظهار؟

* هل امتحاناتُنا تقيسُ كَمَّ وكَيْفَ الاستفادة لدَى الطالب ؟

١ ـ ١ ـ ٤ ـ ومعذِرة إن كنتُ قد أطلت .

وفى النهاية ، أكرِّر ترحيبى وسعادتى بتشريفكم ، وأتقدّم باسم كل الزملاء فى الكلية بشكركم على اختياركم لتربية عين شمس لجمعِكم الكريم.

١ـ٢ـ كليات التربية : لماذا؟ وكيف ؟ (*):

١ ـ ٢ ـ ١ ـ لأسباب كثيرة، رأت الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، أن يكون موعِدُ مؤتمرها السنوى، أوائل العشر الأواخر مِن يناير مِن كُلّ عام، وأن يدور موضوع المؤتمر حول أمرٍ يتوقّع أعضاءُ الجمعية أن يكون هو الشغلَ التربوِىّ الشاغل للناس ، وقتَ انعقاد المؤتمر، يساعدهم فى الوقوف عليه بطبيعة الحال، حِسٌّ تَنَبُّؤِىّ، يُفتَرَضُ أن يكون قد تَشَكّل لديهم، مِن خلال اشتغالهم بالبحث فى مشاكل التربية وقضاياها بالطريقة المقارنة، أو بالمنهج المقارن، الذى لا يساعد الباحث فى فهم الحاضر وحسب، ولكنه يمكّنه أيضاً مِن تصوُّر المستقبَل، الذى هو ثمرة الحاضر، والتطوُّر الطبيعِىّ له.

(*) كلمة الأستاذ الدكتور عبد الغَنِى عَبُّود، رئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس، ورئيس مجلس إدارة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ورئيس المؤتمر، فى الجلسة الافتتاحية للمؤتمر، صباح السبت ١٩٩٣/١/٢٣م ، مع تعديلات محدودة جداً ، تنقل الكلمةَ مِن كلمة فى مؤتمر، لتكون الفقرة الثانية مِن فقرات الفصل الأول من هذا الكتاب .

وقد كان هذا هو المنطِق الذى حَكَم مؤتمَرنا السابق، عن (التربية والنظام العالَمىّ الجديد)، وكان المنطِق الذى حَكَم مؤتمرنا الحالِىّ، عن (كُلّيات التربية فى الوطَن العرَبِىّ، فى عَالَم متغيّر)، مثلما كان المنطِق الذى حَكَم مؤتمرنا القادم، الذى سيبدأ أعماله بإذن الله يوم السبت، الثانِى والعشرين من يناير ١٩٩٤م، والذى رأينا أن يكون عنوانه : (إدارة التعليم فى الوطَن العرَبِىّ، فى عالَم متغيّر).

١-٢-٢- وكان مفروضاً أن يكون مؤتمرنا الحالِىّ عن (كلّيّات التربية فى الوطَن العرَبِىّ فى عالَم متغيّر) ، هو المؤتمر الثانِى للجمعية المصرية للتربية المقارنة، لا المؤتمر الأول لها، ففِى الجمعية دار جَدَلٌ وحِوار عَمّا أطلقوا عليه (النظام العالَمىّ الجديد)، فى بدايات أزمة الخليج ، فى صيف عام ١٩٩٠م، وكانت الجمعية يومَها قد تشكّلت مِن حيثُ الواقع، ولم يكن ينقُصها سِوَى استخراج شهادة ميلادها الرسمِىّ، مِن وزارة الشئون الاجتماعية، التى صَبَر رَحِمُهَا على الجمعية جنيناً ، صبراً تجاوزَ سبع السنوات ، ضاق فيها صبُرنا نحن .

ويشاء الله سبحانه ، أن ندفَع بفكرة المؤتمر إلى مجلِس كلية التربية جامعة عين شمس، فيتبَنّاها ويتحمَّسُ لها، وأن يَلِىَ ذلك مباشرة إشهارُ الجمعية، ولم نُرِدْ للجمعية الوليدة أن تبدأ حياتها بالنكران، فتسحَب مؤتمر (التربية والنظام العالَمىّ الجديد) مِنْ تحتِ مِظلّة كلية التربية، التى تحمَّس مجلِس كُلّيّتها له، لتضعه تحتَ مِظلّتها هى، واستمر المؤتمر تحت مظلّة كلية التربية جامعة عين شمس، كما هو معروف، ونجح بفضل الله نجاحاً كبيراً، ومِن توصياته ، تفجَّرت فِكرة هذا المؤتمر الثانِى، الذى هو المؤتمر الرسمِىّ الأول للجمعية، كما هو مُعلَن،وذلك قبل أن ينعقد مؤتمر كلية التربية بجامعة أسيوط، حولَ

موضوع يقترب قليلاً أو كثيراً من موضوع مؤتمرنا الحالىّ، ولكنه - بالتأكيد - يختلف عنه من نواحٍ كثيرة .

١-٢-٣- ومنطقىّ تماماً أن يكون مؤتمرنا الحالىّ عن كُلّيّات التربية من إفرازات المؤتمر السابق عن (التربية والنظام العالمىّ الجديد) ، فلقد خرج كُلّ مَن شاركوا فى المؤتمر بانطباع أكّدته جلساته ، وما دار فيها من نقاش وحوار، مُؤدّاه أن هذا الذى سمّوهُ بالنظام العالمىّ الجديد، ليس جديداً على الإطلاق، وإنما هو شئ خطّط الغربُ له بإتقان، واستغلّ التربيةَ استغلالاً جيّداً لتحقيقه، مثلما وجّه التربية فى خارج حدوده، ومنها التربية فى بلادنا العربية، لتحقيق نفس الأهداف.

لقد تأكّد لدَى المشاركين فى المؤتمر جميعاً أن التربية قد استُغِلّت بذكاء لبناء غرب واحد يهيمن على العالَم، وتقوده الولايات المتحدة ، مثلَما استغلّها الغربُ بطُرق شتّى لتفتيت كيانات أخرَى خارج حدوده وإنهاكها ، ليسهُل عليه ابتلاعُها ، بأقَلّ كُلفة مُمكنة، وهو ما نعيشه هذه الأيام بوضوح ، وهو أيضاً ما نبّهت توصيات المؤتمر إليه، وقدّمت توصياتها التربوية لتفاديه.

١-٢-٤- وإذا كانت القضيّة قضيّة تربية على هذا النحو - تربية قادرة وفاعلة ومؤثّرة ، وُجّهت للبناء والتجميع فى جانب ، فبَنَت وجمّعت ، كما وُجّهَت للهدم والتخريب والتفتيت فى جانب آخَر، فقامت بما وُكِلَ إليها به، بنفس القُوّة والاقتدار - إذا كانت القضيّةُ قضيّةَ تربيةعلى هذا النحو، مهّدت لما سمّوْه (النظامَ العالمىّ الجديد)، فإن الحديث عن التربية القادرة على فعل الشئ ونقيضه على هذا النحو البارز، لابدّ أن يقودَنا إلى الحديث عن العُنصُر الأساسىّ فيها، باتّفاق

جميع المتخصّصين فى التربية، على اختلاف مشاربهم وتوجُّهاتهم وتخصُّصاتهم الفرعِيّة فيها، وهو المعلّم، الذى يجرِى إعدادُه فى نُظُم التعليم المعاصِرة، فى كلّيّات التربية، التى اخترناها ـ مِنْ أجْلِ ذلك كُلّه ـ لتكون موضوعاً لمؤتمرنا هذا .

ويبدو أننا عندما اخترنا (كُلّيّات التربية) موضوعاً للمؤتمر، كنا موفَّقين فى الاختيار توفيقاً كبيراً، يَدُلّ عليه الاستجابة السريعة والواسعة فى نفس الوقت للفِكرة، والحَمَاسُ لها، تشهَد عليه كتابات زملائنا لنا، سواء كانوا فى كليات التربية فى مصر، أو فى بلاد عَربية غيرها، كالكُويت والمملَكة العربية السعودية، وسَلطَنة عُمان والجماهيرية الليبية والبحرين واليمَن وغيرها، مما جعل المسئولية تبدُو أمامَنا أكبرَ مما كنا نتصوَّر .

١ـ٢ـ٥ـ وتتوزّع أعمالُ المؤتمر على سبع جلَسات، تَلِى جلسة الافتتاح هذه، اختصَّت الدراسات الستَّ عشرة التى أقَرّها مَنْ شرّفونامِن الأساتذة والزملاء بالموافقة على تحكيمها بخمس جلَسات منها، وخُصِّصَت الجلستان الأُخرَيان لندوتين، تبدأ أُولاهما بعدَ هذه الجلسة الافتتاحية ، لتكون الجلسة الأولَى مِن جلسات المؤتمر، وتدور حولَ خصوصية مِهنة التعليم ، التى يجب أن يتمّ إعداد معلّمى المستقبل فى كلّيّات التربية فى ضوئها، ولتحقيقها، ليكون التعليم ـ بالفِعل ـ مِهنة، تقدِر على تحقيق أهدافها، مِثلَماتقدِر على توفير الاحترام والتوقير للعاملين فيها والمتشرّفين بالانتساب إليها، بوصفِه المهنةَ التى اختارها الأنبياء عليهم أفضل الصلاة والسلام.

١ـ٢ـ٦ـ ومما تجدُر الإشارة إليه فى هذ المقام، أن ابن خلدون، الذى يفصِلُ بينَنا اليوم وبينَه قرابة الستّة القرون، يَعتَبِرُ «التعليمَ للعِلم مِن

جُملَة الصنائع»، علَى حَدّ تعبيره بالنصّ فى الباب السادس مِن أبواب مقدّمته الشهيرة، وربما كان اعتبارُه للتعليم صَنعةً مِن الصنائع يعود إلى تدنّى مستواها ومستوَى العاملين بها فى عصر الانحطاط الذى كان يعيش فيه، عمّا كان مستواها ومستواهم فى عصور الازدهار الإسلامِىّ، فأرادَ لها ما نُريدُه نحن لها اليوم، مِن خلال تجمُّعنا فى مؤتمرنا هذا، وربما كان هذا الاعتبار يعود إلى منهَجه الذى سار عليه فى كتابة المقدّمة، وربما كان يعود إلى أمر آخَر، غيرِ هذين الأمرين، فالذى يعنينا هنا هو أن التفكير فى القضيّة لا يعود إلى اتّصالنا بالغرب المتقدّم وتأثُّرنا به فقط ، وإنما هو تفكير قديم ، على الأقلّ فى تراثنا العرَبِىّ والإسلامِىّ .

١-٢-٧- وأما الندوة الثانية ، فموعِدُها الجلسةُ الخامسة مِن جلسات المؤتمر، وموقِعُها الوسط فى اليوم الثانِى مِن أيامه، وموضوعُها هو أوضاع كليات التربية فى الوطَن العرَبِىّ وتطلّعاتها ، وأبطالُها هم نُخبة مُمتازة ومُختارة مِن عُمَدائها المرموقين، القُدَامَى والمُحَدثين على السواء، بحيث نستطيع بإذن الله استقراءَ أوضاعِ هذه الكُلّيّات وتطلُّعاتِها منهم.

١-٢-٨-وأما عن الجلسات الخمسِ المتبقّية، والمخصَّصة لدراسات المؤتمر، فتبدأ أُولاها اليوم بعدَ الندوة الأُولَى، وعنوانُها (إعداد المعلّم وتدريبه)، لتكون مكمّلة - فى الواقع - للندوة التى تسبِقُها.

ويبدأ اليوم الثانِى بجلسة الدراسات الثانية، وعُنوانُها (تطبيقات مُعاصِرة لإعداد المعلم) ، وتنتهِى جلسات اليوم الثانِى بجلسة الدراسات الثالثة ، وعنوانُها (إعدادُ المعلّم فِى أقطار

عرَبية)، ليدورَ اليومُ كُلُّه - بندوته وجلستيه - حولَ واقع إعداد المعلّم فى العالَم العرَبىّ .

ومِن إعداد المعلم وتطبيقاته فى العالَم العرَبىّ على العموم فى اليوم الثانى، ننتقل - فى اليوم الثالث والأخير مِن أيام المؤتمر - إلى (دراسات مَجالية) ، تدورُ حول مجالات مُعيَّنة مِن هذا الإعداد .

١.٢.٩ـ وأستطيع أن أقرِّرَ بأنَّ هذا البرنامج لم يكن ممكنا أن يخطَّط له على هذا النحو، لولا جهود حثيثة ومُضنية، بذلَها أعضاءُ (الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية)، وشارك فيها ـ إلى جانب أعضاء هيئة التدريس المشاركين فى الجمعية ، برُتَبِهم العِلمية المختلفة ـ طُلاَّب دراسات عُليَا، هم أعضاء فى الجمعية أيضاً، مما أعطَى الإعداد للمؤتمر طعماً خاصّاً، أشهَى وأكثَرَ إمتاعاً، ومما خفَّف كثيراً مِن الجهد المُضنِى المبذول على طريق الإعداد للمؤتمر، كما يُحِسُّه كلُّ مُنْصِفٍ يقرَأ برنامج عَمَل المؤتمر .

١.٢.١٠ـ كما أستطيعُ أنْ أعترِفَ ـ يُشارِكُنى فى الاعترافِ كُلُّ أعضاء الجمعية ـ خاصّة أولئك الذين شاركوا منهم فى الإعداد للمؤتمر ـ بأنَّ هذ الجُهدَ المُضنِىَ المبذولَ لم يكن ليأتِىَ بثماره، لولا التأييدُ غيرُ المحدود الذى لمسه كلُّ مَن شاركوا فى الإعداد للمؤتمر مِن أساتذتهم وزملائهم فى المجَال، الذين يزهو بهم برنامج المؤتمر، رؤساءَ لجلساته ومعقّبين عليها وفُرساناً لندوتيه، يصولُون فيهما ويجولون، مثلما يزهو بهم كِتابه، محكّمين لدراساته، فبدون الجهود المُخلِصة والمشكورة لهؤلاء جميعاً، ما بُذِلَ منها فعلاً وما يُنتَظَر بَذْلُه طِوَالَ أيّام المؤتمر ، ما كان ممكناً أن يُتوَقَّعَ نجاحٌ للمؤتمر، يُرتَجَى بإذن الله .

١-٢-١١- وإذا كان الشكرُ لهؤلاء جميعاً واجباً، فإنّ الشكر أَوْجَبُ لكُلّيّة التربية جامعة عين شمس، التى استضافت المؤتمر، وفتحت له صدرَها، مثلَما فتحته مِن قبل للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، فى عهد عميدِها السابق، الأستاذ الدكتور على لبيب، وفى عهد عميدِها الحالِىّ، الأستاذ الدكتور حسنى إسماعيل، مما يدُلّ على الإمكانيات العِلمية والخُلُقية للمؤسّسة العِملاقة، التى أرادت الجمعيةُ أن تَرُدَّ لها بعضَ الدَّيْن، باختيار عميدِها الأسبق، الأستاذ الدكتور محمد قَدرِى لُطفى، رئيسَ شَرَفٍ لمؤتمرها الدائر حول (كُلّيّات التربية فى الوطَن العرَبِىّ).

١-٢-١٢- وآخِرُ دَعْوَانَا أنِ الحَمْدُ لِلّه رَبِّ العَالَمِين.

١-٣- كلية التربية، إلى أين؟ (*):

١-٣-١- باسم الله وعلى بركَته، نبدأ أعمال مؤتمر كُلّيّات التربية فى الوطَن العرَبِىّ فى عالَم متغيّر، إذ ربما لم يَمُرّ العالَم بتغيّرات مِثلَما يمرّ اليوم. إنه بحقّ عالَم متغيّر، فَمِن عالَمٍ ذى قُطبين كبيرين، إلى عالَم القُطب الواحد.

١-٣-٢- وبعد أن كانت الدول النامية تختار مواقفها، إما مع هذا القطب، وإما مع ذاك، وإما محايِدة غير منحازة، فإنها اليوم بلا خِيار. قد يكون خِيارها الوحيد - إن كان ثَمّةَ خِيار - هو التبَعِيّة، وإن

(*) كلمة الأستاذ الدكتور أحمد إسماعيل حِجّى، وكيل كلية التربية جامعة حلوان، ومقرّر المؤتمر، فى الجلسة الافتتاحية للمؤتمر صباح انعقاده - صباح السبت ٢٣/١/١٩٩٣م. مع تعديلات محدودة جداً، تنقل الكلمة مِن كلمة يُخاطَبُ بها جمهور المشاركين فى المؤتمر، لتكون كلمة يقرءونها فى كتاب يحمِل اسمَه.

لم تفعل ، فالحِصَارُ مفروضٌ لا مَحَالة . وإن لم تفعَل فأساليب العِقاب وطُرُقُه متعدّدة متنوّعة .

وَلِمَ لا ؟ فـقـد تكون مـوادُّها الخـام ذاهبـة إلى قُوَى البَـغْى، وإحجامُها عن تصديرِها - إن استطاعت - قد يعرّضـهـا للاحتـلال أو الجوع. وقد تكون أَرْصِدَتُها هناك، وقد تكون مَدِينَة لها، مستورِدَة لطعامها منها، طالبةً من المؤسّسات المسمّاة بالدولية شهادة حُسْنِ سَيْر وسلوك لها ولاقتصادها .

١-٣-٣- يقولون إننا نعيش عالَم المعايير المزدَوِجَة ، وأقول إننا نعيش عالم اللامَعايير.

ومن هنا ، فإن وطَننا العربيّ - بحقّ - يعيش أكبَرَ أزماته - محاولات مستمرّة مِن داخله ومِن خارجه لتفتيته وهدمه - صراعات دمَوِيّة حولَه وداخِلَه - وأزمات إقليمية - وانتهاكات لحقوق الإنسان.

١-٣-٤- ولا خلاصَ مِن هذا الموقِف إلاّ بتكامُل عربىّ ينضوى تحتَ لوائه تكامُل ثقافِىّ وتعليمِىّ ، ويأتى فى قِمّته تكامُل كُلّيّات التربية فى الوطَن العربِىّ، تلك الكليات التى يمكنها أن تخرّج المربّى لجيلٍ مُنْتَمٍ واعٍ وحُرٍّ أيضاً.

ولا خَلاصَ مِن هذا الموقف أيضاً إلاّ بتنمية، وهى بالضرورة تنمية مجتمعية شاملة ، للتعليم فيها دورُه ومكانَتُه الأُولَى .

١-٣-٥- وإذا سلّمنا بأن للتعليم هذا الدور الأساسِىّ والأُصولِىّ ، فإن لكليات التربية بالضرورة أيضاً مكانتَها ودورَها الأول .

إن كليات التربية ليست فحسب كليات لإعداد المعلّمين، وإن

كانت هذه الوظيفة ذاتَ أهمّيَّة كُبرَى ، لأنها تُعنَى بإعداد اللبِنَة الأُولَى للتعليم. إنها أيضاً كُلّيّات البحث العِلمِىّ فى التربية والتعليم، ويكفِى أن نذكُر أنها قد أنتجت مِن هذا البحث ما يحلّ جميع مُشكِلات التعليم، إنْ قَنِعَ المسئولون بذلك . وكُلّيّات التربية فى إطار جامعاتها، تخدُم بيئاتها، وما تضمّه مِن مؤسسات تعليمية جامعية وغير جامعية.

ومِن أجل ذلك ، ولغيره ، كان هذا المؤتمر «كليات التربية فى الوطَن العَربِىّ، فى عالَم متغيّر» .

١-٣-٦- ومن أجلِ ذلك وغيرِه ، كان انعقادُ المؤتمر فى مصر - مصر مِحْوَر وطَنها العَربِىّ، وقلبِ عالَمها الإسلامِىّ - مصر صاحبةِ الدور الدينامِىّ المتنَامِى فى قيادة وطَنها - مصر صاحبة الدور الرائد فى بناء أبناء وطنها وتنميتهم، ممن أتوا إليها ليتعلّموا فيها، فرحّبت بهم ، وقامت بواجبها نحوَهم، وممن بقوا فى بلادهم ، وعلّمهم فيها أبناءُ مصر مِن خيرة المعلّمين.

١ - ٣ - ٧ - إن مؤتمركم هذا المنعقِد فى مصر ، قد شَرُفَ بأن يكون مكان انعقاده فى مقرّ كلية التربية بجامعة عين شمس، أقْدَمِ وأعرَقِ كليات التربية فى مصر، تلك الكلية التى قاد أساتذتُها ، ولا يزالون، جهود التطوير التربَوِىّ والتعليمِىّ فى هذا الوطَن العرَبِىّ .

وإذا كانت الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية قد سَعِدت بموافقة السيد الأستاذ الدكتور حُسنى إسماعيل على أن يكون مقرُّها داخلَ هذه الكلية ، فإنها قد سَعِدت أيضاً بموافقته وموافقة مجلِس الكلية على استضافة المؤتمر الأول للجمعية عن « كليات

التربية فى الوطن العربىّ فى عالَم متغيّر » .

ولذلك فالشكرُ واجب للسيد الأستاذ الدكتور حُسينى إسماعيل، عميدِ الكُلّيّة ، ومُضيف المؤتمر، ولمجلِس الكلية الموقّر .

١ ـ ٣ ـ ٨ ـ وإنه لشَرف كبير لهذا المؤتمر، أن ينعقد تحت الرئاسة الشَرفية لأحَد كبار رُوّاد التربية فى مصر ، السيد الأستاذ الدكتور محمد قَدرى لُطفِى، ولم أقل أستاذِى الدكتور محمد قدرى لطفى، لأنه ليس أستاذِى فحسب، بل إنه أستاذ أساتذتى أيضاً ـ فالأستاذ الدكتور محمد قَدرى لُطفى شيخ التربية العربية ـ إنه أستاذٌ لكبار أساتذة التربية فى وَطَننا العرَبىّ، وهو أوّل مؤسّس لأول قِسم للتربية المقارنة فى الوطَن العرَبىّ، وعلى يديه تخرَّجت أجيالٌ مِن أساتذة التربية المقارنة فى مصر وبلاد عَربية أخرَى .

وقد لا يعلَم كثيرون أن الأستاذ الدكتور محمد قدرى لطفى قد حصل على درجة دكتوراه الفلسفة مِن جامعة شيكاجو فى ديسمبر ١٩٤٨، بأطروحة عنوانُها (تطوير كُتُب القراءة المدرَسية المصرية لرفع قيمتها التعليمية : تحليل مقارن لكُتُب القراءة المدرَسية فى مصر والولايات المتحدة الأمريكية) ، وهو بذلك سبَقَ كثيرين ، عندما اقتحَمَ ميداناً مِن ميادين التربية المقارنة ، ما زالت البحوث فيه قليلة حتى اليوم ، رغمَ مرور ما يقرُب مِن نصف قرن على تقديم هذه الدراسة .

والسيّد الأستاذ الدكتور محمّد قَدرى لُطفِى أستاذٌ صاحب إسهامات كثيرة فى تطوير تعليم اللغة العرَبية فى مصر والعالَم العرَبىّ، وتطوير المعلّم العرَبىّ، ثم هو - قبلَ ذلك وبعدَه - رائدٌ مِن رُوّاد التربية المقارنة العرَب، وسيادتُه أيضاً - بحِنكَتِه وخِبرته ، وقد تولّى عمادةَ

كلية التربية بجامعة عين شمس – قاد بنجاح دَمْجَ هذه الكلية ، التى كان مقرُّها فى شارع قصر العَيْنِى، حيث كانت تُعِدُّ المعلّم وَفْق النظام التتابُعِىّ، وحيث كانت تمنح درجاتٍ عُليا – مع كلية المعلمين، التى كانت تابعة لوزارة التعليم العالِى ، وانضمّت إلى جامعة عين شمس، ليكونَ ، ولأول مرّة فى مصر ، فى فترة عمادته ، كليةٌ تضمّ نِظامَىْ إعداد المعلّم معاً، وتمنح درجات الدبلوم العامّة والدبلوم الخاصّة ، والماچستير والدكتوراة فى التربية، فى آنٍ واحد.

إنه - أساتذتى وزملائى - لشرفٌ عظيمٌ لهذا المؤتمر أن ينعقِد تحت الرئاسة الشرفيّة للسيد الأستاذ الدكتور محمد قَدرِى لُطفِى .

١ - ٣ - ٩ - ويستمرّ هذا المؤتمر ثلاثةَ أيام ، تُعقَد خلالَها فيه ثمانِى جلسات ، تبدَأ بجلسة الافتتاح، وتنتهِى بجلسة التوصيات .

وفى المؤتمر جلستان للندوات :

* الجلسة الثانية اليوم ، من ١٢,٣٠ - ٢,٣٠ بعدَ الظهر، وهى الندوة الأُولَى للمؤتمر ، عن خُصوصِيّة مِهنة التعليم .
* والجلسة الخامسة غداً الأحد، من ١٢,٣٠ - ٢,٣٠ بعدَ الظهر، وهى الندوة الثانية للمؤتمر ، عن كُلّيّات التربية فى الوطَن العرَبىّ، الأوضاع والتطلّعات .

١ - ٣ - ١٠ - وقد سَعِدَ المؤتمر، وسوف يسعَد، بمشاركة لفيفٍ مِن كبار ورُوّاد أساتذة التربية فى مصر فى هاتين الندوتين، على النحو التالِى :

- السيد الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قُطْب.

- السيد الأستاذ الدكتور محمد قدري لطفي .
- السيد الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع .
- السيد الأستاذ الدكتور عبد السلام عبد الغفار .
- السيد الأستاذ الدكتور حامد زهران .
- السيد الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب.
- السيد الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل علي.
- السيد الأستاذ الدكتور علي لبيب إبراهيم.
- السيد الأستاذ الدكتور حسيني أحمد إسماعيل.
- السيد الأستاذ الدكتور حسين الدريني.
- السيد الأستاذ الدكتور علي خليل .

ويُديرُ الندوتين السيد الأستاذ الدكتور عبد الغنى عبود، رئيس الجمعية، ورئيس المؤتمر .

١ ـ ٣ ـ ١١ ـ وهناك أربع جلسات للبحوث :

* الجلسة الثالثة اليوم ، من ٤ - ٦ مساء، عن (إعداد المعلّم وتدريبه)، ويرأسها الأستاذ الدكتور حامد العبد ، ويعقّب على البحوث المقدّمة فيها السيد الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل علي .

* الجلسة الرابعة غداً ، من ١٠ ـ ١٢ صباحاً، عن (تطبيقات مُعاصِرة لإعداد المعلّم)، ويرأسها الأستاذ الدكتور حامد عمّار، ويعقّب على بحوثها الأستاذ الدكتور عبد السميع سيّد أحمد .

* الجلسة السادسة غداً، من ٤ - ٦ مساء ، عن (إعداد المعلّم فى أقطارعربية) ، ويرأسها الأستاذ الدكتور صلاح عبد المنعم

خُوطَر ، ويعْقِب على بحوثها الأستاذ الدكتور ضياء الدين زاهر.

* الجلسة السابعة الإثنين ١/٢٥ من ١٠ ـ ١٢ صباحاً ، عن (دراسات مَجالية) ، ويرأسها الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم سَيِّد ، ويعقّب على بحوثها الأستاذة الدكتورة فارعة حَسَن محمد .

١ ـ ٣ ـ ١٢ ـ وتُعرَض فى جلسات البحوث ستّ عشرةَ ورقة بحثية، مقدّمة مِن أعضاء مِن هيئات التدريس بكُلّيات التربية فى مصر وبلاد عَربية أُخرَى، حكّمها جميعاً كَوْكَبَةٌ مِن رُوّاد التربية والفكر التربَوِيّ وأساتذة التربية المتميّزين فى تخصّصاتهم، وأجازوا ما تَمّ قبولُه مِن دراسات فى هذا المؤتمر.

١ ـ ٤ ـ كليات التربية ، أمة فى واحد (*):

١ ـ ٤ ـ ١ ـ مِن دواعِي فَخْرِي واعتزازِي أَنْ أكونَ رئيس شرَفٍ لهذا المؤتمر، ذلك الشرَف الذى أسبَغَه عَلَىَّ أبنائِي أعضاءُ الجمعيّة المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، وفاءً منهم وتحية وتكريماً، فلهم مِنّى خالصُ الشكر والعِرفان، وأطيَبُ تمنّيات التوفيق والسداد، وللأستاذ الدكتور أحمد إسماعيل حِجّى مقرّر المؤتمر وافرُ الشكر على ما خَصّنى به مِن كلمات طَيّبة وَفيّة .

(*) كلمة أستاذ أساتيذ التربية وأساتذتها فى الوطَن العرَبِىّ ، بكل صِيَغ جمع التكسير المحتَملة للمُفرد ، الأستاذ الدكتور محمد قدرى لُطْفِى ، الذى أسّس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية فى تربية عين شمس سنة ١٩٥٨ ، ومنه انطلقت شرارةُ القسم وشرارة التخصّص وشرارة الجمعية، لم تتوقّف بحمد الله ، بعد أن خدم كثيراً – ولا يزال – فى مجال طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية .

١-٤-٢- وكم يَسعِدُنى أيّها السادة أن أرحِّب بكم أجمَلَ ترحيب ، وأن أشكُرَ لكم تفضُّلَكم بحضور هذا المؤتمر، الذى يهمّكم بطبيعة الحال أن تشتركوا فى مناقشاته وتوصياته، وأنْ أقدّر لكم ما بذلتموه مِن جهد فى إعداد بحوثه ودراساته، وأن أشيدَ بموقفكم مِن الجمعية ، الذى تَمثَّل فى إقبالكم على الانضمام إليها ، وتقديم العون لها ، حتى بدأت أعمالُها هذه البدايةَ الموفّقة إن شاء الله .

١-٤-٣- إن موضوع هذ المؤتمر كما تعلَمون هو «كُليّات التربية فى الوطَن العرَبِىّ فى عالَم متغيّر» ، وترجع أهمّيّة هذا الموضوع إلى أنّ كليات التربية أيها السادة هى المؤسّسات التى تُعِدُّ معلّم الأجيال، ومربّى النشْء ، ذلك المعلّم الذى دعا أميرُ الشعراء إلى القيام بإيفائه حقَّه مِن التبجيل والتعظيم، وارتفع به إلى منزلة الرسالة فى قوله المشهور:

قُم للمعلِّمِ وَفِّهِ التبجيـــلا . . . كاد المعلِّمُ أن يكونَ رســولاً

أرأيتَ أعظَمَ أو أجَلَّ مِن الذى . . . يَبْنِى ويُنْشِئُ أنفُسا وعُقُولاً

مِن هذا المنطَلَق أيها السادة ، كان البحثُ فى أوضاع كليات التربية فى الوطَنِ العرَبِىّ أمراً على جانب عظيمٍ مِن الأهمّيّة ، للارتفاع بتلك الأوضاع إلى المستَوَى الذى يجعَل تلك الكُلّيات مَصانِعَ لتخريج المعلّم، الذى يصدُقُ عليه القول، بأنه حَجَرُ الزاوية فى العَمَلية التعليمية، المعلّم القُدوة بشخصيّته ومادّته وطُرُق تدريسه ومشاركته فى وضع المقرَّرات والمناهج والخُطَط والكُتُب، وتحقيقه لأهداف التربية المرجُوّة مِن الأجيال الصاعدة فى أرجاء الوَطَن العرَبِىّ، الذى يعيش فى عالَم يتّسم بالتغيُّر السريع،والنمُوّ المطّرد ، فى كُلّ جوانب الحياة .

١ ـ ٤ ـ ٤ ـ ومصرُ على وجه الخصوص، وهى الرائدة فى إنشاء مؤسّسات إعداد المعلّمين فى الوطن العربىّ، قد شهدت تطوّرات ملحوظة فى أوضاع تلك المؤسّسات ونُظُمها ومُخرَجاتها، بدءاً من مدرسة دار العُلوم ،التى أنشئت عام ١٨٧٢، لإعداد معلّمى اللغة العربية وآدابها، ثم مَدرَسة المعلّمين المركزية التى أنشئت عام ١٨٨٠م لتخريج معلّمى الموادّ الدراسية المختلفة، وضمّت إليها مدرسة دار العلوم، ثم مدرسة المعلّمين التوفيقية، التى أنشئت عام ١٨٨٨م ، ثم مَعْهَد التربية العالى للمعلّمين بالأُورمان، الذى أنشئ عام ١٩٢٩م، ليَحِلّ مَحَلّ مدرسة المعلّمين العُليا، التى تمّ إلغاؤها عام ١٩٣٣ م، ثم معهد التربية للمعلّمات بالزمالك، الذى أنشئ عام ١٩٣٣م، ثم كُلّية المعلّمين بالقاهرة، التى أنشئت عام ١٩٥٢م ، وتلاها العديدُ من كلّيات المعلّمين بالمحافظات، وفى عام ١٩٧١م، تمّ انضمامُ كلية المعلّمين وكلّية التربية بجامعة عين شمس، فى هذه الكُلّيّة الأُمّ، التى يُعقَد فيها مؤتمركم هذا .

١ـ ٤ ـ ٥ ـ ولا شكّ أن هذا التطوير كان يهدِفُ إلى مسايرة التغيُّرات المختلفة فى المجتمع، والمتطلّبات الجديدة لإعداد المعلّمين ، والزيادة المطَّرِدَة فى معاهد العِلم، والإقبال المتزايد على التعليم، ولا شكّ أيضاً أنه يدُلّ على ضرورة الاستمرار فى النظَر فى أوضاع معاهد إعداد المعلّمين وكُلّيّاتها ، الأمر الذى يهدِف إليه انعقادُ هذا المؤتمر .

١ ـ ٤ ـ ٦ ـ وفى خلال هذه التطوّرات، اتُّبعت فى تلك المؤسّسات أنظمةٌ مختلفة لإعداد المعلّم، برزَ منها نظامان أساسيان، هما النظام التتابُعىّ والنظام التكامُلىّ، اللذان تعرفون بلا شك خصائص كل منهما، وما ينطويان عليه من إيجابيات وسلبيات، تستدعِى البحث

والدراسة والتطوير ، وسيكونان موضِعَ البحث فى الجلسة الثالثة اليوم إن شاء الله .

وإلى جانب ما لهذين النظامين مِن بعض السلبيّات ، نشأت مُشكِلات عديدة، أرجو أن يتناولها مؤتمركم هذا بالمناقشة، أذكُر منها:

أ - التربية العَمَلية بوضعِها الشكلىّ الحالىّ، الذى لا يحقّق الأهدافَ المرجُوّة منها .

ب - نظام الساعات المعتَمَدة ، الذى اختلفت فيه بلاد الوطَنِ العربىّ، فأخذ به بعضُها ولا يزال ، وأخذ به بعضُها ثم عَدَل عنه ، ولم يأخذ به بعضُها قَطّ .

جـ - قواعد القُبول بكُلّيّات التربية، التى تحتاج إلى إعادة النظَر ، لقبول أصلَح العناصر لِمهنة التدريس .

د - طُرُق التدريس المتَّبَعة فى الكُلّيّات، والتى ما زال يغلِبُ عليها طابعُ الإلقاء والإملاء .

هـ - قِلّة إقبال الطلّاب على الاطّلاع ، اكتفاءً بالمذكّرات والملخّصات.

و - ضعف الطلّاب فى اللغات الأجنبية ، مما يحُول دونَ الانتفاعِ بالمراجع الأجنبية، ويمثّل فى رسائل الماچستير والدكتوراة نقطةَ ضعف لا يمكن الإقلالُ مِن شأنها .

ز - الامتحانات، وما تفتَقِرُ إليه مِن متطلّبات الابتكار وإعمال الفِكر .

ح - القصور فى مَبانِى كليات التربية ، مع الزيادة المُطّرِدة فى أعداد الطلّاب.

ط ـ الحاجة إلى النهوض بالمعامل والمختبرات، لرفع مستوى الدراسة الأكاديمية .

ى ـ الدور الضئيل الذى تقوم به الكليات فى خدمة البيئة .

ك ـ موضوع الاختلاط بين الجنسين فى تلك الكليات: ما له وما عليه.

هذه مُشكلات أورِدُها على سبيل المثال لا الحَصْر ، راجِياً أن تكونَ موضِع الدراسة فى جلسات المؤتمر.

١ـ٤ـ٧ـ لم أُرِدْ مما سبَق بطبيعة الحال أن يتطرّق إلى أذهانكم لحظةً واحدة أن كُلّيّات التربية فى الوطَن العرَبىّ مؤسّسات فاشلة ، غارقة فى مُشكلاتها، فالواقع أنها على رغم ما يواجهها مِن مُشكلات ، تؤدّى فى مجال إعداد المعلمين رسالةً عُظمَى ، وتتميّز بمميّزات وافرة، لعَلَّ منها :

أ ـ أنها تؤدّى رسالتَها فى إطار الجامعات، بما فى ذلك من مزايا كثيرة، وإمكانات عديدة ، وبما يتّفق مع الاتجاهات السليمة المعاصرة، فى دُوَلِ العالَم المتقدّمة .

ب ـ أنها تقدّم فى مجال التربية والتعليم فيضاً مِن رسائل الماجستير والدكتوراة، التى تتناوَل مُشكلات تربوية وتعليمية قائمة ، وتُوصِى بحلول لها .

جـ ـ أنها تُسْهِم مع وزارات التربية والتعليم فى الوطَن العرَبىّ فى السياسة التعليمية وخُطَط الدراسة وكُتُبها والأنشطة الطلّابية المختلفة.

د ـ أن مكتباتها تُتِيح للطلّاب والباحثين فُرصَة الاطّلاع والبحث، بما

يتوفّر فيها مِن المراجع العَربية والأجنبية بأنواعها المختلِفة .

هـ - أنها تبعَث بالعديد مِن أعضائها إلى مؤتمرات التربية العالَمَية للإسهام فى بحوثها ، والإفادة مما تُسفِر عنه مِن تجارب وبحوث ودراسات .

و - أنها تضُمّ وفرة ممتازة مِن أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين ، الذين يُثْرُونَ مجال التربية والتعليم ببحوثهم ومؤلّفاتهم، وممن حصَلوا على جوائز الدولة التقديرية والتشجيعية .

١ـ٤ـ٨ ولا يتّسع المقام لبيان ما تقوم به كُلّيّات التربية فى كُلّ بلَد مِن بلاد الوطَن العرَبِىّ مِن خدمات ممتازة فى مجال إعداد المعلّمين ، وحَسْبِى أن أُشِيرَ هنا إلى ما قد تنفَرِد به الكلية الأُمّ فى هذا المجال.

أ - أنها صاحبة مشروع تأهيل معلِّمِى الحلقة الأُولَى للمستَوَى الجامعِىّ، بالتعاوُن مع وزارة التربية والتعليم، والذى يبدَأ بتأهيل مائة ألف معلّم ، وتنفّذه الآن كُلّيّات متعدّدة .

ب - أنها تنفَرِد بالعيادة النفسية التى أُنشِئَت بها منذُ حوالى نِصفِ قرن ، بمبادرة مِن المغفور له الدكتور عبد العزيز القُوصِىّ .

جـ - أنها تُشرِف على عدَد مِن المراكز العِلمية ، أذكُر منها :

١ـ مركَز تطوير التعليم العالِى .

٢ـ مركَز التوجيه والإرشاد النفسِىّ والتربَوِىّ .

٣ـ مركَز تطوير اللغة الإنجليزية.

٤ـ مركَز تطوير العلوم، التابع للجامعة .

د - أنها قامت في بعض مراحل تَطَوُّرها، بدور كبير في تاريخ التربية والتعليم في مصر، مِن خلال إشرافها على تطبيق أحدَث وسائل التربية وطُرُق التدريس بالمدارس النموذجية، التي أنشأها أُستاذي المربّي الكبير، المغفور له، الأستاذ إسماعيل القَبّاني، وإني لأرجو أن يعود لها هذا الدور، ضِمنَ الجهود الكبيرة التي تُبذَل الآن لتطوير التعليم في مصر.

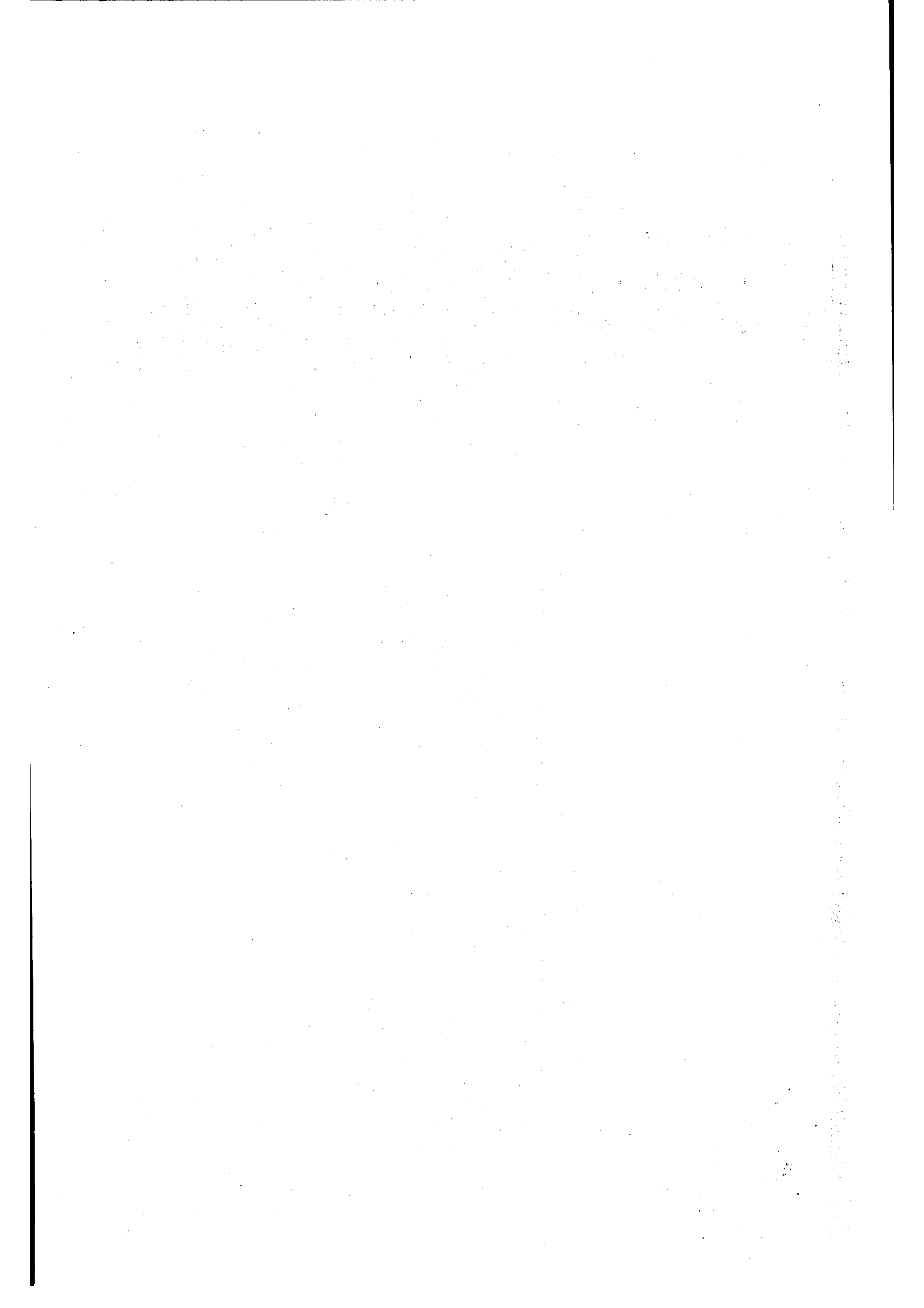
هـ - أنها أَوْلَتْ إعدادَ معلّم التعليم الفَنّيّ بأنواعِه المختَلِفة عناية خاصّة، تربوياً ومهنياً، منذُ أوائل الثمانينات.

و - أنها تُهَيِّئُ بِعثات داخلية لمدِيري المدارس في مجال الإدارة المدرَسية.

ز - أنها تمثّل مصدرَ إشعاع، بما يقوم به أعضاء هيئة التدريس فيها مِن دور كبير، في كُلّيّات التربية في كُلّ أرجاء الوطَن العرَبيّ.

١-٤-٩- أكتفِي بهذا القدر فِي كلمتِي هذه، التي أُكَرِّر الشكر فيها لحضراتكم، وللجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، راجياً لمؤتمركم هذا كُلّ نجاح وتوفيق.

رعاكم الله.



الفصل الثانى

خُصوصيّة مِهنة التعليم

(الندوة الأُولَى للمؤتمر) (*)

٢ ـ ١ ـ كُلّيات التربية: تاريخ وتُراث (**):

٢ . ١ . ١ . أهَمّيّة هذه الندوة مِن وِجهة نَظَرى ، أننا نتحدّث فِى المؤتمر عن المعلّم وإعداده ، فهل هناك إنسان يصلُح لأن يكون معلّماً ، وآخَرٌ لا يصلُح لأن يكون معلّماً؟.

٢ . ١ . ٢ . هذه هى القضيّة ، وأعتقد أن هذه القضيّة ـ بِلُغَة العصر ـ مأخوذة مِن التخصّصاتِ ذاتِ الاحترام ، حيث لا يستطيع

(*) شارَكَ فى هذه الندوة :

أ . د. محمد سيف الدين فَهمى، الأستاذ المتفرّغ بتربية الأزهر.

أ. د. حامد زَهرّان ، عميد كلية التربية جامعة عين شمس ـ حالياً .

أ . د. فؤاد أبو حَطَب، وكيل كلية التربية جامعة عين شمس للدراسات العُليا والبحوث حالياً .

أ.د. سعيد إسماعيل عَلِى، الأستاذ بقسم أصول التربية بتربية عين شمس .

وقد رأَسَ جلسة الندوة الدكتور محمد قَدرِى لُطفِى، وكانت الجلسة الثانية من جلسات المؤتمر فِى نفس يوم الافتتاح وبعدَه يوم السبت ١٩٩٣/١/٢٣ .

وأدار الندوةَ الأستاذُ الدكتور عبد الغنى عَبُّود .

(**) مِن كَلِمة الأستاذ الدكتور عبد الغنى عَبُّود ، فى تقديمه للندوة والمشارِكين فيها .

ممارسةَ مِهنة الطبّ إلاّ طبيبٌ تَمّ تأهيلُه علىَ نحوٍ ما ، ولا يستطيع ممارسةَ مِهنةِ الهندسة إلاّ مهندسٌ أُهِّلَ على نحوٍ ما أيضا، وحيث تقوم نقابةُ الأطِبّاء بحماية المِهنة مِن المتطفّلين عليها، وكذلك نقابةُ المهندِسين، أما نقابة المعلّمين ، فهىَ علىَ العكس مِن ذلك، تقوم بحِماية المعلّمين أعضائِها، حتّى ولو كانوا غيرَ متخصّصين فى المِهنة ـ مِهنة التعليم .

٢ ـ ١ ـ ٣ ـ وبداية : هل التعليمُ مِهنة ، أم أنّ كُلّ واحد يصلُح لأن يكون معلّما ؟

يحضُرنى فِى هذا المقام أننا نجد فى لغتنا الدارجة كلمة (أُسْطىَ)، وهى نصف كلمة (أستاذ) ، وفى اللغة العامّيّة المصرية يقولون : (فلان مِعَلّم ـ بكسر الميم) ، وهى تعنِى أنه مُعَلّم ، بضمّها – فهل هناك خصوصية لِمهنة التعليم فى تُراثنا الشعبِىّ هذا ، أم أنّ كل إنسان يستطيع أن يكون مُعلّماً ، وبدون إعداد ؟

إننا إذا قلنا بأن هناك خصوصية لِمهنة التعليم، فإن معنَى ذلك أنْ ننتَقِى مَنْ يُريد الالتحاقَ بكُلّيّة التربية، وأنْ نُحْسِنَ إعدادَه، حتّى نُوَفّر هذه الخُصوصية له، كما يتمّ الأمر بالنسبة للطبيب والمهندِس، وإذا قلنا إنه لا تُوجَد خُصوصية ، فلا مشكلةَ إِذَن .

٢ ـ ١ ـ ٤ ـ ولنبدأ بالترتيب الذهْنِىّ والعَقْلِىّ، ولنبدأ بالأستاذ الدكتور فؤاد أبو حَطَب، ليحدّثنا عن الجانب العقلِىّ للمعلّم، وهل هناك خُصوصية عقلية له أم لا ؟ ، ثم ننتقل بعدَه إلى الأستاذ الدكتور حامد زهران ليحدّثنا عن الخُصوصية النفسية للمعلّم ، ثم ننتقل إلى الأستاذ الدكتور محمد سيف الدين فهمى ليحدّثنا عن الوضع العالَمِىّ بهذا

الخصوص، ثم نختم بالأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل عَلِى ، لنرى البُعدَ التاريخىّ للموضوع ، وخاصّة فى تراثنا العَربِىّ والإسلامِىّ ، وفى تُراثنا المصرِىّ أيضاً .

٢ ـ ١ ـ ٥ ـ وبدايةً أقول إنه فى مثل هذه الجلسات، فإنّ كُلّ إنسان يتحدّث على النحو الذى يريده ، ومِن حقّ أىّ إنسان أن يعارض الرأى الذى لا يُعجِبه ، فهذه هى القيمة الحقيقية للمؤتمرات، وما يُعقَد فيها مِن نقاش وحِوار، ومِنّ خلال الرأى والرأى الآخَر، تتبلوَر القضايا ، وتحدُث الفائدة .

٢ ـ ١ ـ ٦ ـ ولنبدأ مع الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حَطَب، والسؤالُ أمامَه محدَّد وواضح : هل هناك خُصوصية عقلية لمن يريد أن يشتغل بمهنة التدريس، حتى نطبّق عليه إجراءاتٍ معيّنة ، قبلَ أن يلتحق بكلية التربية، وقبل أن يمارس المِهنة ؟

ويُجِيبُ الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حَطَب على السؤال المطروح بقوله: إنه دُعِىَ للمشاركة فى هذه الندوة وهو لا يعلّم دوره فيها ، إلاَّ الآن، حينما حدَّده له الدكتور عبد الغنى عَبُّود ، وقال إنه سيحاول أن يحدّد مَعالم هذا الدور فى إطار تصوُّره المُسْبَق، وأنه سوف يحاول أن يُحدِث مواءمة بينه وبين الدور الجديد الذى ظهَر الآن .

ويعقّب الأستاذ الدكتور عبد الغنى عَبُّود بقوله : إنه مِن باب الأمانة ، يقرّر الآن بأن أحداً مِن المشاركين فى الندوة لم يعرف المطلوب منه قبلَ الندوة ، وإنه لا يبالغ إذا قال إنه لم يُعِدّ لهذه الجلسة ، وإنما اعتمد على ذكائه ، وعلى معرفته بإمكانيات كُلّ فارس مِن فرسانها ، وإن كُلّ ما يجرِى فيها مِن حوار ، إنما هو ابنُ التوّ واللحظة .

٢ ـ ١ ـ ٧ ـ ويواصل الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب : فى الحقيقة أننى عندما طُلِبَ مِنّى أن أتحدّث عن خُصوصية مِهنة التعليم، أو التدريس، وجدتُ أفكارى تدور حولَ هذه المهنة عبرَ التاريخ ، ولستُ متخصّصا فى تاريخ التربية، وإنما أنا من الذين يعشقون تاريخ العِلم وتاريخ الفِكر، فلمّا ساح بى الفِكر عبرَ الحضارات، وجدتُ أن المعلم فى تاريخ الإنسانية كُلّه إنسانٌ له خصائص تميّزه عن الآخرين ، ولفَتَ انتباهِي شخصيّتانِ هامّتان فى التاريخ الإنسانِىّ هما سُقراط وأرِسطُو، وقد أُطلِقَ على أرِسطُو كما هو معروف اسمُ (المعلّم الأوّل) ، وفى تصوّرى أن الأولى بهذا الاسم هو سُقراط، فهو أوّل معلّم بالمعنَى الذى أُطلِق على أرِسطُو ، فلماذا سُقرَاط وأرِسطُو مثلاً فى الحضارات القديمة دون سواهما ؟ لا بُدَّ أنهما كانا يتمتّعان بخصائص معَيّنة ، جعلَتهُما على دَرَجة عَالِيَة مِن الجاذِبيّة الشخصِيّة والجاذِبيّة المعْرِفِيّة، لفتَتْ مَنْ حولَهما مِن التلاميذ .

٢ ـ ١ ـ ٨ ـ وفِكرة جاذِبية شخص معيَّن ، حتى يستطيع أنْ يَكُونَ معلّماً ناجحاً ، فِكرةٌ سيطرَت على الفِكر التربَوِىّ لفترة طويلة جِدّاً ، حيث أصبحَ مِن المهمّ أن يتّسم الشخصُ بقَدر مِن الجاذبية ، وقَدر مِن الإقناع ، وقَدرٍ مِن التأثير فى الآخرين ، مع قَدْرٍ مِن المعرفة، إذا أراد أن يكون معلّماً ، وأعتقد أننا لو تأمّلنا - ولست قارئاً جيّداً للتراث الإسلامِىّ فى هذا الصدَد - فسنجد أن عدَداً كبيراً مِن قادة الفِكر التربوِىّ الإسلامِىّ كانوا يتّسمون بهذه الخصائص. صحيحٌ أن الجاحظَ أطلَقَ على المعلّم صفات لا تُعجِبُنا أحياناً، وخاصّة معلّم الصبية ، إلاّ أن هذا كان استثناء مِن القاعدة، ولم يكن هو القاعدة فى الفِكر العَرَبِىّ أو الإسلامِىّ .

٢ - ١ - ٩ - وقد ظلّت فِكرة جاذبية شخص ما ، نتيجةً لعدَد مِن السمات الشخصيّة والخصائص المعرفية ، سائدة ، حتى ظهَر النظامُ الشكلِىّ، مِن حيثُ إنشاء مدرّسة، وإدخالُ طُلاّب، لأن النسَق السابق نَسَقٌ غيرُ شكلِىّ أو غيرُ نظامِىّ أو غيرُ رسمِىّ، ومع ظهور المدرّسة ، وفى أوروبا بالذات، بدأت علاقة معلّم/تلميذ تأخُذ شكلاً رسمِيّاً، بينَ تلاميذ يدخُلون المدرَسة، ومدرّس تعيّنه المدرّسة لتعليمهم، ملتزماً ببرنامج تحدّده له لهذا التعليم (كلمة منهَج تسمية حديثة) ، والبرنامج عبارة عن قَدْرٍ مِن المعرفة، أو مِن المهارة ، يتمّ تقديمه - وأصبحت مسئولية تنفيذ البرنامج المدرّسِىّ جُزءاً مِن الخصوصية المُضافة للمعلّم ، حيث لا بُدَّ له أن يعرف كيف يُدِيرُ هذه المنظومةَ الجديدة ، المسمّاة (البرنامج التعليمِىّ) ؟

٢ - ١ - ١٠ - وكذلك يجد القارِئُ - وأنا هنا قارِئٌ كما أشرتُ - أنَّ ما سُمّىَ بالـ Grammar School ، التى نشأت مع نهاية العصور الوُسطىَ وبداية عصر النهضة، كانت مُهِمّة معلّمها الرئيسية هى أن ينظّم وقتَه ويُدِيره ، أما مسئولية التعلُّم (مسئولية الناتج التحصيلِىّ لعمَلية التعلّم) ، فهى مسئولية التلميذ ، الذى كان مسئولاً عَمّا يتعلّم، وكان المعلّم هو الذى ينظّم هذه العمَلية .

٢ - ١ - ١١ - وأعتقد أنَّ هذا الشكلَ مِن أشكال العمَل التعليمِىّ قد يكون له صورة مُناظِرة فى ثقافتنا وفى شكل الكُتّاب، فقد كان شيخُ الكُتّاب ينظّم الموقِف، ويُعطِى لكُلّ متعلّم واجبه ، ويتولّى المتعلّم الحفظَ فى البيت كما يشاء، ثم يعود بعدَ ذلك إلى الكُتّاب، ليُحاسَبَ على ما تعلّمه .

٢ ـ ١ ـ ١٢ ـ إذَنْ فالجانبُ الثانِى الَّذِى أُضِيفَ إلى المعلّم، إلى جانب الجوانب المتّصلة بشخصيته ، والنواحِى المعرِفية فيه، هو بعض القُدرات التنظيمية والمهارات الإدارية ، التى تجعَله قادراً على تنظيم موقِفِ تَعلّم ، أو إدارة مؤسّسة تعليمية .

ثم اتّسعت المسألة بعدَ ذلك ، حينما بدأت الأفكار الإنسانية ، والأفكار التى تهتمّ ببَيان دور المدرسة، ومسئوليتها عن الإنسان الذى تعلّمه، حيث أصبح المدّرس ليس فقط مجرَّد شخص ينظّم مؤسّسة ، وإنما صار مُشارِكاً ما فى هذه المسئولية، بحُكْم أنه - وهو ينظّم موقِف التعلّم - إنما يتحمّل مسئولية تنظيمه الموقِف ، حيث لا يُعفِيهِ مِن المسئولية تغيُّب أحَد تلاميذه مَثَلا، أو عدَم تعلّمه ، أو عدَم تحقيقِه أهدافَ المنظومة التى تسمّى (مدرَسة) أو (تربية) ، فأصبح المعلّم بذلك مُشارِكاً فى المسئولية .

٢ ـ ١ ـ ١٣ ـ وقد زادت المسألة حِدّة فى العصر الڤيكتُورِىّ بالذات، لأن المسئولية صارت على عاتق المعلّم وحدَه ، وبذلك تحوَّلت العمَلية تماماً، مِن مسئولية متعلّم فقط ، إلى مسئولية معلّم تماماً، وأصبحت المحاسبة للمعلّم فى ذلك العصر، على حسب أدائه ، وهو نتائج تلاميذه ، وفى ضوء حصيلة العمَلية التعليمية، كان الأجر يُدفَع للمعلّم .ويكون المعلّم الناجح فى مثل هذا الإطار، هو المعلّم القادر علىَ أن ينظّم موقِفاً تعليمياً يُعطِى عائداً فَعّالاً ، وناتجاً مُثِيراً .

٢ ـ ١ ـ ١٤ ـ ولقد ترتّب على ذلك بطبيعة الحال ، تلك المسألة الخطيرة التى شاعت بعدَ ذلك ، فى الممارسة التربوية لسنوات طويلة، ولا زالت موجودة ، ولا زلنا نُعانِى منها، وهى فكرة أنّنا نعلّم لكى

ممتحن ، لأن الامتحان هو الوسيلة الوحيدة لقياس أداء المعلّم ، مثلَما هو الوسيلة لقياس تحصيل التلميذ وتعلّمه، وبذلك صار الامتحان يتعلّق بتحديد مصير التلميذ، وصار نجاح المعلّم فى عمَله يرتبط بحُسن تدريب التلاميذ لكى يجتازوا حيَلَ الامتحانات، وهذا التقليد - كما قلتُ - تقليدٌ إنجليزِىّ، ومِن ثَمّ كان التعليم الإنجليزىّ فى ذلك الوقت (بدايات القرن العشرين) أحَطَّ نُظُم التعليم، مقارَناً بنُظُم تعليمية أُخرَى فى أوروبا ، كان فيها الفِكر الإنسانِىّ منتشراً، وأكثرَ سيطَرة، وأكثرَ قُوّة.

٢ ـ ١ ـ ١٥ ـ وهكذا يمكن أن نقول إن التخلُّف والتدَنِّى فى التربية حدث بسبَب مسئولية المعلّم عن نتائج تلاميذه ، حيث اتَّجه الجُهد كُلّه لتعليم الطالب حِيَلَ اجتياز الامتحان ، وتدريبه عليها .

وبالرغم من النقد الذى لقيته فِكرة المحاسبة على أساس النتائج ، إلاَّ أنه مع ظهور التقدُّم الصناعِىّ فى القرن الماضِى وأوائل القرن الحالِىّ، ومع ظهور فِكرة الكفاية الإنتاجية ، بدأنا نتحدّث عن كفاية المعلّم أو كفاءته، متأثّرين فى ذلك بما يجرِى فى الصناعة، وبدأنا نتحدَّث عن مُخرَجات التعليم ومُخرَجات النظام التعليمِىّ، وهى مُخرَجات تقبَل الملاحظة والقياس، وبذلك صار النسَق التربوِىّ أشبَهَ بالمصنع والإنتاجية فيه، وعلى أساسها تتمّ المحاسبة، مما قاد إلى نفس المشكلة ، لأننا ما دمنا سنركّز على المُخرَجات والنواتج ، فإننا سنبحث عن حِيَل أُخرَى، المعلّمُ هو أدرَى الناس بها ، وهو الأقدَرُ على استخلاص الحِيَل التى تناسبها .

٢ ـ ١ ـ ١٦ ـ وهكذا تكون النماذجُ التى ذكرتُها حتى الآن نماذجَ

تتراوَح بين النقيضِ ونقيضِه ، ولكنها كانت نماذجَ تطبّق على التعليم وفقَ ما يراه المدّرس ، وما يقتنع به ، ووفقَ ما كان يعتَنِقُه مِن فِكر تربوِيّ، وهى نماذج تدلّ على الخصوصية ، وعلى التفرُّد، وعلى مفهوم (الأُسطَى) ، الذى أشار إليه الأستاذ الدكتور عبد الغنى عَبُّود، وهى نماذج وُجِدَت فى تاريخنا التربوِىّ على نحوٍ ما ، فنحن نعلَم جيّداً أن إنشاء المعهَد العالِى للتربية عام ١٩٢٩ وُوجِهَ بحملة ضارِيَة مِن الجامعة، وكان سببَ تلك الحملة أن الجامعة كانت تنظُر إلى خرّيجى هذا المعهد على أنهم (صَنَايْعِيَّة)، وقَبِلَت الجامعة فى ذلك الوقت أن تنْضَمّ إليها كلية الطب وكلية الهندسة ، ولكنها رفضت ضَمّ المعهَد إليها، وظلّ المعهَد خارجَ الجامعة لسنوات طويلة، وربما كان الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل علِىّ أقدَر مِنى فى تناوُل تلك الجُزئية ، وكلُّنا يذكُر ما كان الدكتور طه حسين مثلاً يُطلِقه على التربية، حيث كان يسمّيها (البيدَاجُوجْيَا) ، وكرّرها مِن بعدِه الدكتور لويس عَوَض فى كتاباته، ومِن أمثلة ذلك أيضاً تلك الحملة الضارِيَة التى كانوا يشُنُّونها على المرحوم الأستاذ إسماعيل القَبَّانى ، وذلك كلُّه جُزءٌ مِن تاريخنا المصرِىّ، وهو معلوم لنا جميعا.

٢ - ١ - ١٧ - وواضحٌ جداً أنّ أىّ شخص لديه شئٌ من (اللّحلَحَة)، وشئٌ مِن القُدرة على التعامُل مع البَشَر، مع شئ مِن المعرِفة، يستطيع أن يكون معلّماً، وهذه هى القضية التى نعيشها حتى الآن ، ومِن هنا بدأنا ننظُر إلى النماذج الأُخرَى المحيطة بنا ، ونرَى أن هذه المِهنة لها مواصفات، ولها خصائص ، يجب التمسُّك بها فيمن يريد أن يكون معلّماً، لتكون المِهنة محترَمة كالمِهَن الأُخرَى، لها تقاليد تُراعَى ويحافَظ عليها، كمهنة الصحافة ومِهنة المحاماة ومِهنة الطبّ،

وكلّنا يعرِف أنه حتى عهد قريب، كان أىّ إنسان عندَه قُدرة على الخطابة وعلى الإقناع، كان يمكنه أن يعمَل محامياً، ولكنّ ذلك لا يمكن أن يحدُث الآن، ما لم يكن الشخص متخرّجاً مِن كلية تسمّى كلية الحقوق، وعُضواً فى نقابة اسمُها نقابة المحامين، ولفترة قريبة أيضاً، كان أىّ شخص يمكنه أن يعمَل فى الصحافة ، حتى تَمّ تنظيمُها ، ولفترة أقرَب، كان يمكن لأىّ شخص أن يعمَل فى التمثيل، أمّا مِهنة التعليم ، فلا زالت مِهنةً يقتحمُها كُلّ الناس دون إعداد مُسبق، واليوم فقط سمعتُ فى الإذاعة خبَراً يقول إن خرّيجى كُلّيات كذا وكذا ، قامت القُوَى العاملة بتوزيعهم على المعاهد الأزهرية، وعلى المدارس، مما يعنِى أنها تُلغِى ما للتعليم كمِهنة مِن خُصوصية، وأنها لا تهتَمّ حتى بالحدّ الأدنىَ الواجب مراعاته ، وهو ما إذا كان هذا الذى سيُعَيَّن مدرّساً يحبّ هذه المِهنة ويهتمّ بها، أم لا .

وهكذا تكون هذه هى النظرة الاجتماعية والإدارية والتنظيمية ، بل ونقول النظرة الرسمية لِمهنة التعليم، أنّها (مِهنَةُ مَنْ لا مِهنَة له) كما نراها فيما يجرِى الآن .

والسؤال الآن هو : هل هذا الكلام صحيح أم لا ؟

٢ - ١ - ٨ - ١ - إننا نتحدّث الآن فى مؤتمر تربَوىّ ، يضُمّ عدَداً مِن المفكّرين التربويين وعُلَماء التربية، ونحن نعلَم جميعاً أن هذا الوضع لا يتّفق مع التطوّر العَمَلِىّ لأىّ مِهنة أوّلاً، ولا مع التطوّر العَمَلى لِمهنة التعليم على وجه الخصوص ثانياً، ولو أننا أردنا دراسة الأمر دراسة عِلمية ، لبدأنا بأن نسأل أنفُسَنا: هل التدريس كمِهنة له خُصوصية ، وله مواصفات، وله طبيعة خاصّة ، أم لا ؟

٢ ـ ١ ـ ١٩ ـ وسنجد الإجابة عند إخواننا المتخصّصين فى المناهج وفى طُرُق التدريس، عندما يُشيرون كثيراً إلى المنحَى الجديد الذى يتحدّث عن الكَفاءات (أو الكِفايات كما تُسَمَّى)، وكِفايات المِهنة إذا أردنا أن نترجمها ترجمة مُلائِمة، وجدناها تعنِى مواصفات، أى المواصَفات التى يُطلَب توفُّرها فى صاحب المِهنة - فكما أن لِمهنة الطبّ مواصفات، ولِمهنة الهندَسة مواصفات، يجب أن تتوفّر فى الطبيب وفى المهندس، فإن لِمهنة التربية أو التدريس مواصفات يجب توفُّرها فيمن أراد العمَل بها، وهذا الرأى ليس مجرّد رأى نظرىّ، وإنما هو أمر أثبتته التجرِبة، حيث أثبتت التجرِبة أن هذه المِهنة، أو هذه الرسالة، لها كِفايات ،وأنا أفضّل استخدام كلمة رِسالة، لأن كلمة مِهنة لا تصلُح لوصف عمَل فيه قدرٌ مِن العَطاء، والاندماج، مثل التمريض، والتدريس، فهى مِهَنٌ لا أجد ما يناسبها فى اللغة العربية سوَى كلمة رسالة، وإن كانت كلمة فيها كثيرٌ مِن الغُموض، ومِن ثَمّ أرانى مضطرّاً إلى استخدام لفظ المِهنة. وعلى أية حال، فإنّ الكِفايات التى أُعِدّت أو صُنِّفت فى التراث التربوىّ قامت على أساس فَنِّيّات التدريس ذاته، أو صَنْعَته، أو حِرفته، وهذ المنحَى - بالشكل الذى قُدِّم به - فى تصوُّرى - لم يستجب بشكل كبير لمطالب المِهنة، لأنه تناوَل جوانبَ يرَى كثيرٌ مِن الناس أنها يمكن أن تُكتَسب بالخِبرة والممارسَة والمُحاكَاة، وغيرِها مِن الطُّرُق التى نعتبِرُها فولْكلُورِيّة فى مَجَال التعليم، والتى يتحدث عنها الفُولْكلُور التربوىّ كثيراً، مثل: كيف يُعَدّ درساً؟ إنه يمكن أن يعرف ذلك مِن زميل أقدَم منه فى المِهنة، وكذلك كيفية استخدامه لوسيلة تعليمية.

٢ ـ ١ ـ ٢٠ ـ ومعنَى ذلك أن هذه الفَنِّيّات التى تُعَدُّ بها قائمة

الكفايات – فى تصوّرى – لم تدخُل فى صميم المسألة، ولذلك إذا أردنا أن نتحدّث عن مِهنة اسمُها مِهنة التدريس، فعلينا أن نتحدّث عن هذه الكِفايات التى تخُصّها .

وإذا أردنا أن نتصور هذه المِهنة بشكل عامّ ، فإننا سنجد أنها مِن المِهَن الاجتماعية ، وهذه حقيقة يجب أن نضعها فى الاعتبار ، ومعنَى ذلك أنها مِهنةٌ ذاتُ طابع اجتماعِىّ، والذى يُعَدُّ لها بالتالِى لا بُدَّ أن يكون مزوّداً بمهارات التعامُل الاجتماعِىّ، وقادرا على هذا التعامُل، لأن هذا الفرد يتعامَل مع سياق اجتماعِىّ على مستَويات ، فسياق يتناوَل الأطفال، وآخَر يتناول الشباب، وآخَر يتعامل مع راشدين كِبار، وهذه الكفايات لا يتناوَلها البرنامج المعتاد بشكل جادّ، وعندما تعيّن القُوَى العاملَة أىّ شخص للعمل بالتدريس، فإنها تُلغِى هذه الكفايات الواجب مراعاتها، وإ ن كنتُ أفضل مصطلَح (مهارات) على مصطلح (كِفايات)، لأن المهارات ذاتُ طابع اجتماعِىّ .

٢ ـ ١ ـ ٢١ ـ وعلى أية حال، فإن هذا الطابع الاجتماعِىّ لِمهنة التدريس يربِطها بفلسفة النظام الاجتماعِىّ والفلسَفة الاجتماعية التى يعمَل التعليم فى إطارها ، فإذا كُنّا مثلاً فى المرحَلة الابتدائية ، وندرّس منهجاً واحداً للجميع ، فإن معنَى ذلك أن جميع الأطفال سيبدءون مِن بداية واحدة ، ومعناه ، أنّ ثمّة مهارة إذا دُرِّب عليها المعلّم، صارت مِن خصوصيات المِهنة، وهى مهارة كيفَ يتعامَل مع برنامج يسمَّى برنامج تربية تعويضية ، يعوّض به النقائص التى جاء بها الأطفال مِن ظروف اجتماعية وثقافية ليسوا مسئولين عنها .

٢ ـ ١ ـ ٢٢ ـ وبالرغم مِن أننا نتحدّث كثيراً عن نظام عالِمَىّ

جديد ، فإنّ فِكرة العَدالة الاجتماعية بدأت تهبِط نغَمَتُها ، ونحنُ لا يُمكِن أنْ نتصوّر نِظاماً اجتماعياً بدون فِكرة عَدالة وقَدْر منها ، بشكل أو آخَر ، وإذا كانت الفِكرة مرتبطة بالاشتراكية ، وإذا كانت هذه الاشتراكية مصطَلَحاً سَيِّئ السُّمعَة ، فإننا لا يمكن أن نتصوّر العدالة الاجتماعية سيئة السُّمعَة هى الأخرَى ، بحيث يتخلّى عنها الإنسان أو يتخلّى عنها المجتمع ، وعلى ذلك فإذا كان لدينا أطفال قادمون إلى المدرَسة فى سنّ السادسة مِن ثقافات مختلفة ومتنوّعة ، فكيف أضمَن تحقيقّ تلك العدالة مع هذا التفاوُت ، بمنهَج موحّد ؟ إن التربية التعويضية تحلّ لنا المشكلة ، وهى مهارة رئيسية يجب أن يُدرَّب عليها المعلّم لتكون مِن خُصوصياته ، لأنه لايستطيع أن يقوم بها إلاّ المعلّم .

٢ ـ ١ ـ ٢٣ ـ ثم إنّ هناك مهارة أُخرَى ، هى مهارة التعليم العلاجِىّ ، ومهارة التشخيص أثناء العملية التعليمية ، وكذلك ما نتحدّث عنه كثيراً مِن التعامُل مع المواهب والقُدرات المتميّزة للبَشَر ، وهى مجموعة مهارات تتضمّنها قائمة طويلة ، لم نهتمّ بالتدريب عليها ، ويفتقدها برنامجنا الحالِىّ لإعداد المعلّم تماماً ، وإذا أردنا أن نجعَل لِمهنة التعليم عندنا خُصوصية ، فإننا يجب أن نعلّم طلاّبنا عليها فى كليات التربية ، وذلك فى سياقنا الاجتماعِىّ الصحيح ، وحينئذ لن تكون مِهنةُ التعليم مِهنةَ مَنْ لا مِهنَةَ له .

٢ ـ ٢ مهنة التدريس ومعلّم الضرورة :

٢ ـ ٢ ـ ١ ـ عقّب الدكتور عبد الغَنِىّ عَبُّود على كلام الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حَطَب ، فأشاد بشَجاعَتِه وبفِكرِه المتميّز ، وقال : أحسَبُ أنّنى فهمتُ مِن كَلامِه أنّه ليس كلُّ إنسان يصلُح لأنْ يكون

معلماً، لأن مهنة التعليم تتطلب قُدرات خاصة، بعضها يُولد مع الإنسان، ثم يصقُلها التعليم لها، والتدريب عليها، فى كليات التربية.

وقد خطَر على بالى الآن فِكرة، مؤدَّاها أنه إذا كنا نؤمن بأن لِمهنة التعليم خُصوصية، وأنه ليس كل إنسان يصلُح لأن يكون معلّماً، فلماذا لا نضغَط نحن على مكتَب التنسيق، مِن خلال لجنة القطاع التربَوىّ فى المجلس الأعلىَ للجامعات مثلاً، بألاّ يُفرَض علينا طُلاّب مكتَب التنسيق، وإنما تُترَك لنا حُرّيّة حقيقية لقبولهم، وفقَ اختبارات مقنّنة، كما يحدُث فى كليات التربية الرياضية مثلاً، ويستطيع الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب، مِن خلال جُهده الشخصِىّ، ومِن خلال مركز التقويم والامتحانات الذى يرأسه، أن يصمّم لنا استمارة (*)، نختار على أساسها طلاّبنا، ثم يأتِى بعدَ ذلك تعديل البرنامج التربَوىّ أو التأهيلِىّ الذى نقدّمه لطلابنا.

٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ وتمّ توجيهُ نفس السؤال بصورة أُخرَى إلى الأستاذ الدكتور حامد زهران: هل هناك خُصوصية نفسية لمن يصلُحُ أن يكون معلّماً، حتى نختار طلاّبنا فى ضوئها؟

فبدأ إجابته بتأكيده ما أشار إليه الأستاذ الدكتور عبد الغنى عبود فى بداية الندوة، مِن أننا لم نتّفق أبداً على ما سيتمّ فيها، ومِن أنه لا يوجد سيناريو موضوع متّفق عليه بيننا، ويبدو أنه كان شديدَ الذكاء فعلاً، وليس ذكاؤه متواضِعاً كما قال، لأنه خطّط لأن يترُك كُلّ واحد منا لكى يفهَم الموضوع على النحو الذى يفهَمه عليه، ومِن زاويته

(*) صار هذا الكلام توصية من توصيات المؤتمر رقم (١١)، وتمّ تطبيقُه بالفعل على طلاّب هذه الكليات مع بداية العام الدراسى ١٩٩٤/٩٣م.

الخاصّة، ونستطيع أن نربط ذلك بما قاله في البداية - كرئيس للمؤتمر - مِن أن وظيفة المؤتمر هي أن يُفجِّر قضايا ، فسمح لنا بتفجير قضايا ، وقضيّتنا الآن هي خصُوصية مِهنة التعليم .

٢ - ٢ - ٣ - وقال الدكتور حامد : إنّ هذه القضيّة - شأنُها شأنُ قضايا كثيرة غيرِها - هي قضيّة قديمة جدّاً، ولكنها لا تزال تُتَدَاول .

والقضيّة قديمة، لأنها تعود إلى أيام پارسونز Parsons ، عندما أصدر كتابه (اختيار مِهنة) Choosing a Vocation ، سنة ١٩٠٧م، الذي سمّوه (إنجيل الإرشاد المِهنيّ) The Bible of Vocational Counselling ، نظراً لأهمّيّته، منذُ صدوره وحتى اليوم .

٢ - ٢ - ٤ - وقال الدكتور حامد : إنّ كُلّ مِهنة إذَنْ لها خُصوصيتها، وإن الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حَطَب قد سبقه إلى تأكيد ما نتفق عليه مِن أنّ مِهنة التعليم يُخشَى عليها من المصطَلَح المُزرِي الذي يقال عنها، وهي أنها (مِهنة مَن لا مِهنَة له) .

٢ - ٢ - ٥ - وقال : إنه في سنة ١٩٨٤م عُقِد مؤتمر في الإسكندرية حولَ رفع إنتاجية الإنسان المصريّ، وكان مِن حظه إلقاء بحث في هذا المؤتمر، وكان هناك إجماع علىَ تدنّي في الإنتاجية، وأنه بقدر ما تَوصّل إليه مِن بيانات ، وجد أن السبّب في ذلك يمكن تلخيصه في جُملة واحدة ، هي (غياب الإرشاد المِهنيّ) .

٢ - ٢ - ٦ - وبعدَ سنوات، عُقِد مؤتمر آخَر في القاهرة ، عن التوجيه المِهنيّ، كرّرنا فيه نفس الصيحة بنفس الإلحاح، إلاّ أنّ عدَد

المتخصّصين فى التربية وعلم النفس مِن المشاركين فى المؤتمر كان قليلاً.

وعلى ذلك، فقضية الإرشاد المِهنىّ ومِهنة التعليم قضيّة تشغلنا، وملخّصها هو (وضع الشخص المناسِب فى المكان المناسِب) - أى تحليل عَمَل، وتحليل عامل.

٢ - ٢ - ٧ - وقال: إننا نحن جميعاً كأساتذة تربية، المسئولون عن هذه المِهنة، وعن خُصوصيتها، وعن احترام هذه الخُصوصية، فهل لدينا إرشاد مِهنىّ بعامّة؟ طبعاً لا يُوجَد، وقد تأخّرنا كثيراً حتى أنشأنا (مركز الإرشاد النفسِىّ) ليغطّى الإرشاد المِهنىّ والتربَوىّ فى جامعة عين شمس.

وقال: إن طلّابنا الذين يتخرّجون كمعلمين، يدخُلون كلياتنا عن طريق مكتَب التنسيق، والذى يقول إن مكتَب التنسيق يكفِى بالنسبة لتخصيص كُلّ المِهَن فى مصر، بدءاً مِن الطبّ، ومروراً بالتدريس، أعتقد أنه مُخطِئ، ومَنْ يدافع عنه فإنه إنما يرضَى بأقلّ القليل، ويظلِم مِهنة التعليم.

ولدينا بحوث كثيرة عن تحليل العَمَل بالنسبة للمعلّم، وعن الكِفايات أو الكَفاءات، ولكنى أزعُم بأننا نكتفِى بنشرها أو تداوُلها والاستمتاع بقراءتها، دون تطبيقها.

٢ - ٢ - ٨ - وقال: إننا لا نعرِف كثيراً عن خصائص شخصية المعلّم فى الميدان، إضافة إلى أنه لا يُوجَد واحد مِن الملتَحِقين بكلية التربية يعرِف نسبة ذكائه أو أبعادَ شخصيته، مع أننانقول إنَّ مِن أهَمّ

المعارف أن يعرف الإنسانُ نفسه ، لكى يحققها وينميها ، وطُلاّبُنا عندما يتخرّجون مِن الكلية إنما يطبّقون على طُلاّبهم ما سَبق وطُبِّق عليهم، وذكر أنه عندما كان يدرُس فى انجلترا، كان يجلِس معه بعض الأساتذة الأفاضل، مِمّن كانوا يعمَلون مدرّسين لِلُّغة الإنجليزية فى مصر، وأنه سأل أحدَهم عن المنصِب الذى يشغَله فى انجلترا، وكان فى مصر قبلَها يحتلّ منصِباً إدارياً عالياً، ففُوجِئ بأنه يعمَل ضابطاً أو مُشرِفاً فى مدرسة ، فلما سأله باستغراب عن ذلك قال : إنه ذهب إلى انجلترا أيّامَ الحرب العالَمية الثانية، فعمِل لفترة معلّم ضَرورة، لأن المدرسين كانوا قد ذهبوا للحرب، فاضطُرّوا إلى الاستعانة به وبأمثاله من معلّمى الضرورة، حتى يعود المدرّسون الحقيقيون المؤهّلون مِن الحرب، فلما عادوا، تَمَّ الاستغناءُ عنه وعنهم، فعَمِل فى عَمله الذى ذكرتُه، ضابطاً أو مُشرِفاً .

٢ ـ ٢ ـ ٩ ـ وقال : إن ما أردتُ أن أؤكّد عليه مِن هذه القِصّة ، هو أنّ مِهنة التدريس لا يُمكن أن تكون أبداً بِوَضْع اليد، بمعنَى أن المدرس قد نُضطرُّ إلى استخدامه مدرّساً دون إعداد وقتَ الضرورة، فإذا زالت هذه الضرورة، لجأنا إلى الأمر الطبيعِىّ ، وهو مراعاة ما يجب مراعاته فى المِهنة مِن خصوصية ، أما أن تعيّن وزارة القُوَى العاملة ـ هداها الله ـ المعلّمين مِن فائض الخرّيجين ، فهذا أمر مُؤلِم، أوّلاً لأنه لم يُعَدّ تربوياً، وثانياً لأنه قد مضَى على تخرُّجه فترة طويلة، لا بدّ أن يكون قد نَسِىَ فيها ما حصّله مِن معلومات فى الجامعة ، إضافة إلى أنه كثيراً ما يكون قد درّس فى مجال لا علاقة له بما سيعلّمه ... إلخ .

٢ ـ ٢ ـ ١٠ ـ وقال: إنه يطرح قضية ، ورجا المتخصّصين

والمهتمين بتوضيحها، وهي : كم يتكلّف الطالب في كلّيات التربية ونحن نعدّه لهذه المهنة ؟ وما درجة رضاه المِهنيّ، لأنه تخرّج من الكلية وهو يعلَم مسبقاً ما سيفعَله ؟ .

٢ ـ ٢ ـ ١١ ـ إنّ الملاحظ أن الطالب يتخرّج من كلية التربية، غيرَ قادرٍ على تنفيذ ما تعلّمه ، وذلك لأنه لو طَبّق ما تعلّمه فلن يستطيعَ أنْ يعيش ، حتى أنني اقترحتُ على بعض زملائي يوماً ونحن نفكّر في تطوير التعليم بكليات التربية - أن نعلّم طلابنا كيف يُعطون الدروس الخصوصية، لسبَب بسيط جداً، هو أن هذه الدروس هي الأمر الشائع في تربيتنا اليوم، حتى أن وزارة التربية تعترف بها وتُقرّها ، بل وتباركها وتنظّمها أيضاً، وذلك لأن المرتّب الذي تعطيه للمعلّم تعلَم جيّداً أنه غير كاف ... ثم نأتي بعد ذلك ونقول:

قُـمْ للمعـلّم وَفّـهِ التجيـلا . . .

ونقول إنّها رسالة ، فإذا نَزلنا إلى الواقع ، وجدنا شيئاً مختلِفاً تماماً، ووجدنا خُصوصية مِهنة التعليم مُغتَصَبة، حتى أن معلّمنا يكاد أن ينطبق عليه قول الله سبحانه وتعالى : « فمن اضطرَّ غيرَ باغٍ ولا عادٍ فلا إثمَ عليه...»، فمهنة التعليم في مصر وفي وزارة التعليم مظلومة ظلماً غير عاديّ، وعندما نسأل المعلّمين عما تعلّموه في كلية التربية على مدَى أربع سنوات، وعن مصير هذا الذي تعلّموه ، فإن الواحد منهم يقول : (ماذا تفعَل لو كُنتَ مكانِي؟)، فلا نجد ما نُجيبُه به على سؤاله .

٢ ـ ٢ ـ ١٢ ـ فالمطلوب إذَنْ هو النّظَرُ إلى المِهنة بعين الاعتبار، مِن جانب المستهلِك لها ، ومِن جانب المجتمع، الذي يجب أن يدعَمَها بكل

قـوّة ، ليُعْلِيَ مِن شـأنهـا ، مما يدفـعُنـا إلـى بذل مَـزِيد من الجُـهـد لدَعْمها .

٢ ـ ٢ ـ ١٣ ـ وأضـافَ أننا يجب أن نعـمل بما نقـول، وأن نسـأل أنفـسَنا ، وأنا واحـدٌ مِن هولاء - عن الذى نقـوله لطلاّبنا ، مـثـلاً عن التـقويم التربَوِىّ، ونحن نعرف جمـيـعاً أصـول هذه العـمليـة، ومع ذلك فنحن لا نطبّقهاعلى طُلاّبنا . فلماذا نَلُوم طُلاّبنا عندما يتخرّجون ولا يطبّقونه على تلاميذهم؟ إننا يجب أن نحاسب أنفسَنا أوّلاً .

٢ ـ ٢ ـ ١٤ ـ وختم الدكتـور حامـد بأنه يتصـوّر أنّ موضـوع هذه الندوة يمكن أن يكون مـوضـوعاً لمؤتمر يُدْعَى إليـه عدَد مِن البـاحـثـين، لكى يفجّروا فعلاً هذه القضايا، لتستفيدَ منهُ لا مِهنةُ التعليم وحدَها ، بل جميعُ المِهَن فى مصر، حتى يُوضَع لكل مهنة أساس ، يحميها من المتطفّلين عليها ، ومهنة التعليم أكثرُ أهمّيّة مِن غيرها بطبيعة الحال، بوصفها مِهنة مقدّسة، تختصّ بصُنع الإنسان، ولذلك تُعتبر هى البداية فى أىّ مجتمع أرادَ أن يتقدّم فيما سبق، كما رأينا فى اليابان وفى كوريا الجنوبية وفى الولايات المتّحدة الأمريكيّة .

٢ ـ ٣ ـ كُلّيّات التربية وكِفايات مِهنة التدريس :

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ بعد أن شكر الأستـاذُ الدكتـور عبـد الغنى عَبُّـود الأستاذَ الدكتور حامـد زَهران على أفكاره الطيّبة التى عرضها بشأن خُصوصية مِهنة التعليم، أشار إلى أن موضوع الخصـوصية النفسية للمِهنة يذكّره بالتراث التربَوِىّ الإسلامى، عندما يتحدّث عن أن المعلّم لا بُدّ أن يكون أباً عَطوفاً ، وغيرَ ذلك مِن الصفات والمؤشّرات النفسية

والخُلُقِيَّة، التى تتجَمّع فى هذا التراث تحتَ عنوان : (آداب المعلّم) ، في مُقابِل (آداب المتعَلّم) التى يزخَر بها أيضاً. فالتعليم فى هذا التراث شَرِكَة بين المعلّم والمتعلّم ، ثم قال : إن الموضوع - موضوع الخصوصيّة النفسيّة - يذكره بمَقولة الأستاذ أحمدأمين يرحَمُه الله، مِن أنّ العِلم حليفُ الفقر، ومِنْ ثَمّ فالمدرس الذى يقول : (ماذا تفعل لو كنتَ مكانى؟) لا يصلُح أن يكون معلّماً منذُ البداية، لأن أُولَى صفاته النفسية مِن وجهة نظره، هى أن يكون قادراً على العطاء، بلا مقابل، لأن تعليم العِلم فى حدّ ذاته رسالة .

٢ - ٣ - ٢ - وختم إشارته بأن الوضعَ مِن حولنا مؤلم ، ويجب تغييره، إذا أردنا أن نسير إلى أمامٍ مع غيرنا ، والتغيير يجب أن يبدأ مِن كلية التربية ، حتى تعود لهذه الكلية الريادة، كما هو قَدَرُها، وأنّ ذلك ينقُلنا مباشرةً إلى التجارِب الأُخرَى فى هذا المجال، وإلى أستاذنا الدكتور محمد سيف الدين فَهْمِى، الذِى بدَأ حديثَه بأنّ الدكتور عبدالغَنِىّ قد قامَ بعمَل نوع مِن الحدود له، حينَ طَلَب منه الحديثَ عن التجارِب الأُخرَى، مما يضطرّه إلى الحديث عن تجارب بعينِها ، وقال : إنه فى جميع الأحوال، فنحن نعرِف أنّ أيّةَ مِهنة تتضمّن مجموعةَ مِن المتطلّبات، وأنها تتطلّب بصفة عامّة ما نسمّيه باسم معيّن مِن المعرِفة ، وحجم مُعَيّن مِن المعرِفة، وتتطلّب أيضاً مجموعةً مِن التقنيات أو الفنّيّات ، ويجب أن تتضمّن أيضاً مجموعة معيَّنة مِن القِيَم، وأيّة مِهنة مِن المِهَن، طبّاً كانت أو هندَسة أو تعليماً، يجب أن تحتَوِىَ على هذه الجوانب الثلاثة .

٢ - ٣ - ٣ - وقال: إننا كرجال تربية، منزَعِجُون دائما ، لأن

مهنتنا مهنة معدنّية، ونحاول من زمن أن نُصلح من شأن هذه المهنة، ولكننا - بالرغم من ذلك- نجد فروقاً بين المِهَن الكبيرة أو العظيمة، وبين مهنَة التعليم، وأنه يعتقد أن هذه الحال - التى لا يُريد أن يصفها بالتردّى لمهنة التعليم - لا تنبُع فقط من نوعية مَنْ يأتى إلى هذه المهنة، ولكنها تأتى أيضاً من هذه المكوّنات الثلاث للمهنة ، فإننا عندما نقارن بين المحتوَى المعرفىّ لمهنة مثل مهنة الطبّ، أو مهنة البحث العلمىّ، أو مهنَة الهندَسة، وبين المحتوَى المعرفىّ لمهنة التعليم، نجد الفرق كبيراً بين المحتويين فى ظِلّ التقدُّم العلمىّ الكبير، الذى نشهَده اليوم، إضافة إلى ما يتبَعُه من تقدُّم تِقْنِىّ .

٢ ـ ٣ ـ ٤ ـ وقال : إنه عندما يتحدّث عن الفَنّيّات الخاصّة بالمهنة، والفَنّيّات الخاصّة بمهنة الطبّ مثلاً، فإنه يجد هذا الفرق كبيراً جداً ، وأنه يتزايَد ، فما زال المعلّمون فى المدارس يستخدمون محتَوًى معرفيّاً معيّناً، لا يزيد كثيراً عن المحتَوَى المعرفِىّ الذى كان موجوداً منذ سنوات طويلة، كما أنّ الفَنّيّات التى يستخدِمُها المعلّم الآن لا تزيد كثيراً عن الفنّيّات التى كانت تُستخدَم منذُ مئات السنين، فما زالت التقْنِيَة الفنّيّة المستخدَمة هى السبّورة ، وتَقْنِيَة الكِتاب، وتقنية التحفيظ، فى حين نجد أن التَقْنِيات التى تُستخدَم الآن فى مجال الطبّ مثلاً، تختلف اختلافاً كبيراً وظاهراً عن التَقْنِيَات التى كانت تُستخدَم منذُ عدد قليل من السنوات، فى المجال ذاته .

٢ ـ ٣ ـ ٥ ـ وقال: إنه عندما يتحدّث عن مجموعة القِيَم المستخدَمة ، لايقصد إلى تدَهْوُر القِيَم الموجودة الآن فى مَجال التعليم، ولكنه يقصِد أنّ هذه القِيَم لم تختلف كثيراً عمّا كانت عليه ، وأنه

يتصوّر أن مِهنة التعليم لن يصلُح حالُها بشكوانا مِن أن المِهنة لدينا متردّية، وأن الطلاب لا يرغَبون فى الاشتغال بالتدريس، وأن حالة المِهنة حالة سيّئة ، وإنما يصلُح حال مِهنة التدريس بتغيير المحتَوَى المعرِفِىّ لها، وكذلك بتغيير التقْنِيَات المستخدَمة فيها .

٢ ـ ٣ ـ ٦ ـ و يرَى الدكتور سيف أن قضيّة المحتَوَى المعرِفِىّ بالنسبة للمعلّم قضيّة مُثيرة، لأننا نجد هذ المحتَوَى المعرِفِىّ متنوّعاً، فالطبيب يدرُس الطبّ والعلوم المرتَبِطة به ، وكذلك المهندِس، أما المعلّم فإن المحتَوَى المعرِفِىّ له متنوّع جداً، فهناك محتَوَى معرِفِىّ خاصّ بالتخصُّص (طبيعة وكيمياء ولغة عرَبية مثلاً)، وهناك محتَوَى معرِفِىّ خاصّ بمنظومة ما نسمّيه (العلوم التربوية والنفسية)، وهى الأُخرَى علوم تنمُو بكثرة ، إضافة إلى أن المعلّم إنسانٌ يتعامَل مع الثقافة ،ويُعِدّ الناسَ لثقافة معيّنة . كما أنه يجب أن يُدرِك ما حولَه مِن ثقافات وتيّارات ثقافية مختلفة، وبالتالى فهناك محتوَى معرِفِىّ آخَر لهذه الأشياء ، فكيف نستطيع أن نتعامَل مع هذا الكَمّ الهائل مِن التنوُّع، فى ظلّ حدود يفرِضُها علينا مَنْ يأتِى للتعامُل مع هذه المِهنة ؟ هذه مُشكِلة .

وقال : إنه بالأمس كان يقرَأ فى تقرير (مجموعة هُولْمز)، الذى يقول بضرورة أن يتقدَّم هذا المحتَوَى المعرِفِىّ لهذه المِهنة، وننظُر حولَنا فى الكُلّيّات التى تُنشَأ بكثرة فى مصر الآن، لإعداد هذا المعلم، سواء على المستوَى الابتدائِىّ أو على المستوَى الثانوِىّ، ونفتّش فى المحتَوَى المعرِفِىّ الذى يقدَّم للطلبة فيها، لنرَى ما إذا كان يسير وفقاً للتقدُّم العِلمىّ أم لا ، وسوف نتأكد مِن أن هذا المحتَوى المعرِفِىّ ، على الأقلّ

بالنسبة لمجال التربية والعُلوم التربوية، لم يتغيّر كثيراً، وأعتقد أنه لم يتغيّر كثيراً أيضاً بالنسبة للعلوم التخصُّصِيّة، كالطبيعة والكيمياء.

وقال: إن كثيراً مِن التقارير، تتحدّث الآن عن إعداد المعلّم فى العوالِم الأُخرَى، وتؤكّد تماماً على أهمّيّة زيادة المحتوَى المعرِفِىّ لهذه المِهنة - فى الوقت الذى رأينا فيه الوضعَ عندَنا .

٢ - ٣ - ٧ - ثم انتقل الدكتور سيف إلى نقطة أُخرَى، هى أننا حينما نتكلّم عن خَصائص المِهنة ، يجب أن نفرّق بين خصائص المِهنة، وخصائص مَنْ يقومون بها، وهذا ينقلنا إلى الشكوَى الكبيرة مِن مكتَب التنسيق وسياسات القُبول، كما ينقلنا إلى ما يُقال مِن أن المعلم (يُولَد ولا يُعَلّم)، وإلى الكلام الذى يتحدّث عن الكِفايات، وما إذا كانت هذه الكِفايات يمكن أن تُعلّم ، وما إذا كان طالب الطبّ وُلِد ليكون طبيباً، وطالب الهندَسة وُلِدَ ليكون مهندِساً، وطالب التربية وُلِدَ ليكون معلّماً، أم أن هذه الكفايات المطلوبة لهذه المِهنة وتلك ، يمكن أن تُعَلّمَ بالفعل؟

إن المشكلة - فى نَظَره - ليست فى الطلّاب الذين يُرْسَلُ بهم إلينا من مكتب التنسيق، وإنما هى فى التعليم الثانَوِىّ الذى حَصلوا عليه، وما إذا كان يرفَعهم فِعلاً لمستوَى البحث والتأمّل أم لا، وهل يدفَعهم لعملية التعلّم الذاتِىّ؟ وهل يدفَعهم لعملية النمُوّ المعرِفِىّ؟ وهل يدفَعهم لعملية احترام المِهنة والتقدّم فيها؟ أم أن التعليم الذى حصلوا عليه فى المرحلة الثانوية وما قبلها ، وما حصلوا عليه داخلَ كُلّيّات التربية نفسها - لا ينمّيهم؟

٢ - ٣ - ٨ - ويرَى الدكتور سيف أنّ ما يحدُث داخلَ كُلّيّات

التربية لا ينمّى الطَلَبة . فالمذكّرات ونظام الامتحانات والكُتُب وغيرها لا تنمّى كُلّها طالب كلية التربية، إضافة إلى أن ما حصلَ عليه فى المرحَلة الثانوية لا يُعطِيه مهارات ومَعَارِف لها قِيمة ، وتساعده على النموّ، ومِن هُنَا فإنه لا يَخْشَى مكتبَ التنسيق، وإنما يخشَى علىَ طالب كُلّيّة التربية مِن كلية التربية ذاتِها، ومايجرِى فيها ، وعلينا أن نضمَن للطالب الذى يُرسِله مكتب التنسيق، مجموعة مِن المواصفات العامّة التى تجعَله صالحاً لأنْ يكون مُعَلّماً، وإذا عُدنا إلى تقرير (مجموعة هُولْمز)، وجدناه يجب أن يعرِفَ على الأقلّ: كيف يقرَأ ؟ وكيف يكتُب ؟ ، ومِنْ ثَمَّ فإنه إذا أتىَ إلينا الطالب مِن مكتب التنسيق، فإننا يجب أن نُجْرِىَ له مثلَ هذا الاختبار، وليس شرطاً أن نضبط هذه المجموعة المعيّنة مِن المهارات مِن خلال مقاييس. وثَمّةَ أمرٌ آخَر، هو: ما الذِى يمنَعنا مِن أن نُجْرِىَ له مجموعة مِن الاختبارات فى نوع المعرِفة العِلمية التى حصل عليها، إلاّ إذا كان امتحانُ الثانوية العَامّة قادراً على قياس هذه الأشياء؟

٢ - ٣ - ٩ - وأوضَح الدكتور سيف أنه لا يُريد أن يُدخِلَ داخلَ مجتمعنا فكرةَ تقسيم الناس، فنجعل هذا يصلُح للطبّ، وذاك يصلُح للهندَسة أوللتعليم، وقال : إنه يعتقد أن هذه القُدرات موزَّعة بينَ الناس توزيعاً جيّداً، ولو أن تعليمنا كان تعليماً جيداً منذُ البداية، لكان إفرازُه جيّداً فى كُلّ المجالات، بما فِى ذلك التربية .

وإذا كان البعضُ ينظُر إلى كليات التربية اليوم بوَصفِها مِن كُلّيّات القِمّة، فإن علينا أن نسأل أنفسنا: هل هِىَ كُلّيّة قِمّة لأن الذِى يأتيها هو الأعلىَ مجموعاً، أم لأنه يأتِى إليها لأنه يضمَن عملاً؟

٢ ـ ٣ ـ ١٠ ـ أما النقطة قبلَ الأخيرة ـ عندَ الدكتور سيف ـ فهى فِكرة كُلّيّات التربية ومَكانها ، والمِهنة ومَكانها ، وقال : إن فِكرة المِهنة هذه كانت تُلاقِى رفضاً مِن الجامعات التقليدية ، ولذلك كانت تعارض فى فِكرة الامتهان أو التمهين، أو فِكرة العمَل ذاتها ، وإذارجعنا إلى الجامعة المِصرية القديمة مثلاً، أو إلى بعض الجامعات المعاصرة ، وجدناها حتّى عهدٍ ليسَ بالبعيد، كانت تَعتَبِر مِهنة التعليم ليس مكانها الجامعة، وإنما مكانها هو أكاديمِيّات أو مؤسّسات أُخرَى غيرها ، وذلك لأن الجامعة وقتَها كانت تهتمّ بالمعرِفة، وكانت ترَى أنَّ المحتوَى المعرِفِىّ لِمِهنة التعليم لا يرقَى إلى أن يكون داخلَ أسوار الجامعة، وقد تغيَّر ذلك كُلُّه الآن، وذلك لأن الجامعة نفسَها بدأت تتطوّر.

٢.٣.١١ـ وأخيراً، انتقل الدكتور سيف إلى أوضاع كُلّيّات التربية فى مصر، ومنها إلى أوضاعها فى بلاد أُخرَى، ليجد المعلّم يُعَدُّ فى مصر فى مؤسّسات نمت نُمّواً عجيباً، وبعضُها ذات مستوَى متدَنٍّ ،من حيث الهيئة التدريسية والمناهج والمعِدّات والمعامِل والمكتَبات والطلّاب، مما يضرّ بالمِهنة إضراراً كبيراً، بينما نجد بلاداً أُخرَى ضبطت المِهنة إلى حدّ كبير، بحيث لا يلتَحِق بها إلاَّ من أجرِيَت عليه الاختبارات، وقُبِلَ وفق معدلات معينة ، ومِن ثَمَّ فالفرقُ بينَ ما يحدُث فى مصر وما يحدُث فى الخارج بشأن مِهنة التدريس، فرقٌ كبير .

وبالنسبة لإعداد المعلّم، هل يُعَدُّ فى مستوَى الدراسات العُليا ، أم يكفِى إعدادُه عندَ مستوَى البكالوريوس؟ فإن الاتجاه الآن يسير فى طريقِ جعل هذا الإعداد يتعدَّى مرحَلة البكالوريوس ، إلى مستوَى

أعلىَ منها ، بصوَر كثيرة ومتنوّعة، هدَفُها جميعًا تحسينُ حال المِهنة ، ولكن هذا الارتقاء بمستوَى الإعداد لايؤدّى بالضرورة إلى الارتفاع بمستوَى المهنة ، ما لم تكن أوضاعُ المدّرسين فى المدارس أوضاعاً طَيّبة، وكذا أوضاع المناهج، بحيث لا تعدّل بالسرعة التى نُعَدِّلُها بها الآن، ودونَ أساس عِلْمِىّ .

١٢.٣.٢ـ ويختم الدكتور سيف بأن تطوير إعداد المعلّم ، والارتفاع بمستوَى مِهنة التعليم ، مرتبط بأمور كثيرة داخلَ المِهنة نفسِها وفيما حولَها، وإذا لم نحاول فى هذا البلد رفعَ ما يسمّى بالمحتوَى المعرِفِىّ ومحتوَى التقْنيات التى تتمّ فى هذه المِهنة داخلَ كُلّيّات التربية، وفى نفس الوقت نرتّب العوامل الموجودة خارجَها ، فإننا سنظلّ نشكو مِن أنّ المِهنة مِهْنة تُعانِى مِن المشاكل، ولا بُدّ لمشاكلها مِن حلول .

١٣.٣.٢ـ وعقّب الدكتور عبد الغنى عَبُّود على كلام الدكتور سيف بأنه فَهِمَ منه أن التعليم مِهنة يجب الإعدادُ لها إعداداً جَيّداً، كما نرَى مِن التجارب المعاصرة، وأن الدكتور سيف قد طرح قضيّة مهمّة، هى قضيّة المحتوَى المعرِفِىّ، وهى القضية التى تُلقِى بثِقَلِهَا علينا فى كليات التربية .

١٤.٣.٢ـ ثم عقّب الأستاذ الدكتور محمد قدرِى لُطفِى علىَ كلام الدكتور سيف بأنّ كلامَه جعله يفكّر فى أمر، هو أنّ المعلّم ليس هو وحدَه المسئول عن ارتفاع مستوَى مِهنة التعليم أو انخفاضها ، وإنما الأهَمُّ فى نظرِه هو الجوّ الذى سيعمَل فيه المدرس، وهذا هو السبَب فى أن كثيراً مما نعلّمه لطُلاّبنا فى هذه الكليات لا ينفّذ فى خارجها ، لأن الجوّ لا يسمَح بتطبيق

ما دُرِس هنا مِن نظَرِيَّات وأفكار، وقال إنهم - عندما أنشأ اسماعيل القبَّانِىّ مدرسةَ فاروق الأول فى عام ١٩٣٧م - دعوا للعمَل فى هذه المدَرسة، فوجدوا الجوّ الذى سمح لهم بتطبيق ما درَسُوه فى الكلية، وكانوا قد درسوا طريقة المشروع وطبّقوها فى المدَرسة، لأن المدَرسة كان فيها استعدادات لتطبيق هذه الطريقة الحديثة فى التربية، ودرَسوا أيضاً أنّ الطلاّب لا بُدّ أنْ يقوموا بأنشِطة طُلاّبِيّة ، وعندَما ذهبوا إلىَ مدرَسة فاروق الأول الثانوية، وجدوا الفناء المناسِب، وكذا الاستعدادات المناسِبة، والمكتَبة المناسبة، فنجحوا فى ذلك الوقت فى أن يطبّقوا ما درَسوه فى المعهَد.

٢-٣-١٥- وقال الدكتور قَدْرِى : إن الذى يعجَب له هو أنّنا نتحدّث اليوم عن المناهج والكُتُب والحشو، ومهما قلنا، فإنّ كلامنا لاقيمة له، ولن يرتَقِىَ بِمهنة التعليم، إلاّ إذا وُجِدَت مدرسة تطبّقه أولاً، والمدرسة عبارة عن حُجرات للدراسة ، وفناء وحجرة أشغال ومكتَبة للاطّلاع وجوّ مدرسِىّ، فإذا توفّر ذلك كُلّه فى المدَرسة ، فإنّ أىّ كتاب سوف يفِى بالغَرَض، وبدون ذلك كُلّه فإن أىّ كتاب لن يُفيد .

وخلص مِن هذا كله إلى أنّ مِهنة التعليم ليست فى ارتفاعها وانخفاضها مسئوليةَ المعلّم وحدَه، وإنما هى مسئولية المعلّم وغير المعلّم.

٢-٣-١٦- وشكر الدكتور عبد الغنى عَبُّود الدكتور قَدرِى لُطفى على هذا التوضيح بالنسبة له على الأقلّ، فقد كان لديه سؤال يدّخره له فى ختام الجلسة ، فبكّر بالإجابة على سؤاله قبلَ أن يسأله ، وكان هذا السؤال هو : ما الذى أصاب مِهنة التدريس؟ ، وما الذى جرَى لها ، بعد أن كانت تتمتع بالاحترام والتوقير مِن قبل؟

٢ـ٤ـ تجربتنا التاريخية فى إعداد المعلّم:

٢ـ٤ـ١ـ وعن تجربتنا التاريخية فى إعداد المعلّم، بدأ الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل عَلِىّ حديثه بإشارته إلى أنّ العادة جرت فى الدراسات التربوية المختلفة ، علىَ أن تُسبَق الدراسة بالإطار التاريخِىّ، وإلىَ أنه يرىَ هنا سُنّة جديدة ، بأن تنتهِىَ الدراسةُ والمناقشة بعكس ما دَرَجْنا عليه، بالأصول التاريخية لِمهنة التدريس، ولعلّ هذا حَتّم عليه أن يُوجِز قدرَ الإمكان، فى التتبُّع التاريخِىّ، خاصّة وأن الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حَطَب قد ألقىَ أضواء على بعض المَحَطّات التاريخيّة ، مما يجعله يركّز أكثر على ما يمكن تسميته بالدروس المستفادة .

٢ـ٤ـ٢ـ وأشار الدكتور سعيد إلىَ أنه فى البداية استوقفته عبارةٌ يعرِفها جيّداً كلُّ مطّلِع على التراث التربوِىّ الإسلامِىّ، حيث نقرأ عبارة (تشبيخ الصحيفة)، أىْ الاعتماد فى التعلّم على الأوراق، وعلى ما هو مكتوب فى صفحات الكُتُب، إذ الأَوْلىَ والأهَمّ ، هو تلَقّى العِلم عن أستاذ بطريق مباشر، مما يُعطينا صورة واضحة عن الأهمّيّة التى كانوا يُولُونها لأن يكون الإنسان معلّماً، إضافة إلى انتفاء التفرقة بين وظيفة العالِم ووظيفة المعلّم ، لأن العالِم ما كان يقتصر فقط على الاستفادة الذاتِيّة، وإنما كان يقرَأ ويقرَأ ويبحَث، ثم لا يتعدّى بما قرأ وما عَلِمَ على الآخَرِين، فكان جُزءٌ مِن عَمَله أن يُزكّى عن هذا الذى تعلّمه ، وهذا الذى عرَفه ، بأن ينقُله إلى الآخَرين، وعلى ذلك فجُزءٌ مِن تكوينه أن يكون معلّماً ، فضلاً عن كونه عالِماً.

٢ـ٤ـ٣ـ وكان من التقاليد أيضاً أن يكون جمهور المتلقّين هم الذين يسمَعون منه، أو يشاركون فى صناعته كمعلّم ، فعندما كان العالِم

يختصّ بأحَد الأماكن ، فى المسجِد أو فى غيره ، كى يعلّم ، لم يكن يعيّنه أحَد أوّل الأمر، كما لم يكن أحد يُجْبِرُ التلاميذ على أن يجلِسوا إليه ، ولم يكن أحد يُجبره على أن يقرَأ مِن كتاب بعينه، ومِنْ ثَمّ فإن الممارسة ومدَى الاستفادة مِن قِبَل الدارسين ، ومدَى تكاثُرهم عليه ، كانت اختباراً يوميّاً له، بحيث لا يثبُت فى الساحة بعدأيام قليلة، إلاّ مَن أثبت جَدارة ، لا فى مجرّد الزاد المعرِفِىّ الذى تزوّد به فحسب، وإنما فى مدَى قُدرته على توصيل ما تعلّم إلى آخَرين.

٢-٤-٤- ومِن هنا لم تكن هناك فى تلك العصور السابقة، التى نسمّيها بالعصور الإسلامية، معَاهد أو تنظيمات خاصّة بإعداد المعلّم، وإن كان هذا لا ينْفِى الإشارةَ إلى أن الكثير مِن وثائق الأوقاف كانت تخصّص أموالاً معيّنة للصرف منها على مؤسّسات التعليم، كان يُنَصّ فيها على صفات معيّنة لا بُدَّ مِن توفُّرها فى المعلم .

٢-٤-٥- وإذا ما تركنا ـ مع الدكتور سعيد ـ هذه العصور ، وانطلقنا بسرعة نحو بداية تكوين الدولة الحديثة فى مصر، فى مستهَلّ القرن التاسع عشر ، وجدنا أن هناك مصدَرين أساسيّين كان يُعتَمَد عليهما فى الحصول على المعلّمين ، أوّلهما هوالمصدر الأوروبّى متمثلا فى أولئك العلماء الأجانب الذين وفدوا إلى مصر للمشاركة فى نهضتها، والمصدَر الثانِى هو عُلَماء الأزهر ، وبذلك بدأ التأثير الأوروبّى يتجَاوَرُ مع التأثير العَربِىّ الإسلامِىّ، وإن كان كُلّ منهما منفرداً عن الآخَر، مما لعلّه أن يكون هو الذى دعا على مبارك إلى أن يفكّر فى صيغة معيّنة ، تجمَع بين البُعد الأوروبّى الغربِىّ الحديث، والبُعْد العَربِىّ الإسلامِىّ، الذى ورِثناه عبرَ عصور مختلفة، فيما عرف

بدار العلوم، عندما أُنشئت عام ١٨٧٢، كأول معهَد متخصّص فى تاريخ مصر، بل وفى تاريخ العالَم العرَبىّ والإسلامِىّ، لإعداد معلّمين يجمَعون بين الثقافتين ، الغَرْبية الحديثة ، والعرَبية الإسلامية، ومع ذلك فإن هذه التجربة لم تَسِرْ وَفْقَ الأُسُس التى أرادها عَلِى مبارك، حيث تمّ إنشاء معهَد آخر بعد ذلك سنة ١٨٨٠، بناء على توصية خبير سُويسْرِىّ فى التعليم، ولعلّ هذا يبيّن لنا كيف نشأ إعدادُ المعلم فى مصرفى أحضان الثقافة الفرنسية ، مع أننا بعدَ ذلك بعامين دخلنا تحت مِظَلّة الثقافة البريطَانيّة .

٢-٤-٦- وقد أستمرّ التطوُّر بعد ذلك مستمرّاً عبرَ سنوات طويلة، ظهر فيها مِن معاهد الإعداد مايصعُب حصرُه، مِن معلمين خِديوِيّة إلى معلّمين توفيقية إلى معلّمين سُلطانية إلى معلّمين ثانوية ، وكان أبرَزُ ما حدَث فى هذه الفترة ، هو إنشاء (مدرسة المعلّمين العُليا) ، وقد أشار الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حَطَب فى عرضِه إلى الصراع العنيف الذى قام بين هذه المدرسة وبين الجامعة المصرية، لاعتبارات حضارية وثقافية مختلفة، رَسَبَت فى الذهن الثقافِىّ العامّ ، مؤدّاها أن الإعداد التربوِىّ مسألة غير مستحَبّة وغير محبّذة ، خاصّة وأن القائمين على أمر الجامعة كانوا هم الذين يتولّون القيادة الفِكرية والقيادة الثقافية للأمة ، وكان على رأسهم - كما نعلَم جميعاً - الدكتور طه حسين .

٢-٤-٧- ويقول الدكتور سعيد إنه فى أواخر الستّينات، حينما كتب الدكتور لويس عَوَض سِلسلة مِن المقالات فى صحيفة (الأهرام) ، كان مِن أشدّها عُنفاً ما جاء خاصّاً بمعهدالتربية للمعلّمين (كلية التربية جامعة عين شمس الآن)، وإنه لا يزال يذكُر عبارته حيث قال : إنها

كانت حصان طِرْوادة الذي مِن خلاله دخل النفوذ الإنجليزيّ والأمريكيّ إلى مصر ، وحاول أن يتمكّن مِن العقل المصريّ .

٢ـ٤ـ٨ـ وقال : إنه حاول أن يكتُب مناقشة للأفكار التي كتبها ، وذهب إليه في مكتَبه، وناقشه في هذه المسألة ، وإن مِن بين ما قاله له: إن التربية (البيداجوجيّا) شبيهة بقطعة مِن الجاتوه، نقدّمها لشعب جائع وجاهل وفقير، فهل نقدّم له الجاتوه (التربية) ، أم نقدم له الاحتياجات الأساسية والغذاء الضروريّ؟ وكان ردّ الدكتور سعيد عليه أن الافتراض الذى يبنِي عليه الكلام ، وتشبيه التربية بقطعة الجاتوه ، هو الكلام الذى يستحقّ المناقشة .

٢ـ٤ـ٩ـ وقال : إنه عرض هذه القصّة ليوضّح نمَط التفكير الذى كان سائداً وقتها بشأن التربية ، ومثلُ هذا التفكير بشأنها ما زال موجوداً عند القيادات الفِكرية والثقافية ، لا فى الجامعة وحدَها ، ولكن فى المجتمع المصريّ كله علىَ وجه العموم، وقال : إنه بينما كان جالساً هذا الصباحَ فى المجالس القومية المتخصّصة ، حيث كانت تُناقَش مسألة معلّم التعليم الفَنّيّ فى شعبة التعليم الفَنّيّ، تصدّى بعضُ أساتذة كلية الهندسة الموجودين في الشعبة ، ليوضح بشيء مِن السخرية، أن كلية التربية حاولت أن تُدلِيَ بدلوها فى إعداد هذا المعلم ، وهذا ليس من وظيفتها ، ولذلك فقد رفضت كلية الهندسة بجامعة عين شمس أن تشارك فى هذا العَبَث كما قالوا، واضطُرّت كلية التربية جامعة عين شمس أن ترسل طلاّبها فى التعليم الصناعِيّ إلى جامعة حلوان.

٢ـ٤ـ١٠ـ وأشار إلى أنه بالنظَر إلى المؤثرات المختلفة فى الأمر، من التراث العربيّ الإسلامِيّ، ومن الفِكر الفرنسِيّ – الإنجليزِيّ –

الأمريكى : الذى اختلف على تكوين وإعداد المعلّم فى مصر، وفى المنطِقَة بأسرها، يستوقِفُه غياب مشروع قومِىّ حضَارِىّ ، يخصّ هذا البلَد، أو هذه المنطِقة ، ومِن المعروف أن تنوُّع الروافد الفِكرية والثقافية مِن شأنه أن يُثرِىَ وأن يُغنِىَ الفِكر، ولكن عندما تكون الأمّة مفتَقِدَة لمشروعها الخاصّ، ويحدُث هذا التنوُّع والتعدُّد، فإنه - فى النهاية - يخلُق أو يبذُر بذوراً قبَلية فِكرية، أو طائفية ثقافية، أو طائفية تربوية، إن صحّ هذ التعبير، وهذا هو الذى وَرِثناه طوالَ السنوات العديدة الماضية.

٢ـ٤ـ١١ـ وأشار الدكتور سعيد إلى أنه مِن النواحِى الأخرَى التى يمكن أن نستقرئها مِن قراءة التاريخ التربَوِىّ لإعداد المعلّم فى مصر، هذا التنوُّع الشديد فى المستويات، وفى الأنواع المختلفة للمعلمين، وهو الأمر الذى لا نجده فى مِهَن أُخرَى، كمِهنة الطب، ومِهنة الهندسة. حقيقةأن بها تخصُّصات متعدّدة ، ولكنها كلّها تعمَل داخل إطار ومستويات محدّدة ، كأطبّاء الأسنان وأطبّاء أمراض النساء والولادة ... إلخ ، وهو الأمر الذى افتقدته مِهنة التعليم طوالَ تاريخها بين معلم لِلّغة العرَبية ومعلّم لِلتّعليم الابتدائِىّ ، ومعلّم لتعليم البنات ، ومعلّم للتعليم الأوّلِىّ، ومعلّم للمواد النوعية (كالتربية الرياضية والفنّيّة مثلاً)، ومعلّم للتعليم الفنّىّ ومعلّم للتعليم العامّ... كَمٌّ رهيب مِن القنوات والمستَوَيات، مع افتقاد الأُسُس العامّة التى تربط هذه المستويات المختلفة ، فكان ميراثاً تاريخياً ساعد الى حدّ كبير على تدنّى النظرة إلى المعلم .

٢ـ٤ـ١٢ـ كما أشار إلى أننا عندما ننظُر إلى التنظيم النقابِىّ الذى ورَد فى هذه الندوة الحديثُ عنه ، مِن حيث أنه مسئول عن حماية المِهنة مسئولية أساسية، فإننا نجد أن نقابة المعلمين فى مصر قد نشأت

فى أحضان السلطة إلى حدّ كبير، ومِن الغريب أن يحدُث ذلك ، لأن الأصل فى التنظيم النقابِىّ أنه تنظيم شعبِىّ أهلِىّ، فى مقابل التنظيم الحكومِىّ السلطَوِىّ الرسمِىّ، للدفاع عن مصالح أصحاب المِهنة ، والمطالبة بحقوقهم لدَى الحكومة والسلطة، فنشأت النقابة وتولّى أمرَها فى أواسط الخمسينات وزيرُ التربية والتعليم، وفقاً للفلسفة المصرية المشهورة (الكُلّ فِى واحد - وما أُرِيكُم إلاّ ما أرَى)، وما زال الأمر على هذ النحو حتى الآن ، وإذا كان هذا التنظيم الشعبىّ يتمّ فى أحضان السلطة على هذا النحو ، فكيف يمكن لهذا التنظيم أن يكون تنظيماً شعبيّاً أهليّاً حراً ؟

٢ ـ ٤ ـ ١٣ ـ ولعَلّ هذا يُلقِى الضوءَ علىَ هذا الضعف الشديد، الذى نستشعِرُه ونلاحظه فى نقابة المِهَن التعليمية ، قياساً على غيرها مِن النقابات المِهنية الأخرَى،وليس هذا فحسب، وإنما لا بدّ أن نعترف بأن مما يساعد على هذا أيضاً، أن المعلّمين جميعاً موظّفون فى الحكومة، وهذا لا نجده بالنسبة لكثير مِن المِهَن الأخرَى. صحيح أن الأطبّاء معظمهم ، إن لم يكونوا كُلّهم ، يعمَلون فى مؤسّسات حكومية ، ولكنهم يستطيعون أن يمارسوا عمَلاً حُرّاً خارج هذا النطاق الحُكومِىّ ، وهذا لايحدُث بالنسبة للمعلمين ، ولعل هذا يشكل سبَباً آخَر مِن أسباب ضعف قُوّة النقابة ، عندما تحاول أن تُعْلِىَ مِن قيمة هذه المِهنة ، أو أن تدافع عن المعلمين الذين ينضَوُون تحت لوائها .

٢ـ٤ـ١٤ـ كما أشار إلى أنه ورد فى حديث أحَد الزملاء فِكرة رآها فى منتهَى الأهمّيّة بالنسبة لخصوصية مِهنة التعليم ، وما هى عليه من تواضُع كبير الآن ، وهى الفِكر الذى يتغذّى عليه هؤلاء المعلّمون ، وهو

ما نسمّيه بالفِكر التربَوِىّ، وفى حديث الدكتور فؤاد أبو حَطَب عمّا يقوم به مِن خلال مركز التقويم والامتحانات ، حيث بدأ حديثه بقراءة فَقرة عن عيوب الامتحانات فى مصر، وفاجأ السامعين - ولكنه لم يُفَاجَأ - بأن الذى يقرؤه مأخوذ عن مؤتمر (مُشكلة الامتحانات)، الذى عقدته رابطة التربية الحديثة سنة ١٩٣٨م ، وذلك إن دَلّ على شئ فإنما يدلّ على أن الفِكر التربَوِىّ فى مصر يكرِّر الآن - ونحن فى التسعينات - نفس المَقُولات الأساسية التى تُقَال فى الثلاثينات، وعندما يكرّر الفِكر نفسَه على هذا النحو، فإن علامات استفهام كثيرة يجب أن تُوضَع حولَ مدَى صلابته وكفاءته ومِصداقيته، مما يؤدّى إلى فقد الثقة فى هذا الفِكر، وفى قُدرته على تحريك الواقع إلى الأمام، وحَثّ الأذهان والأسماع على سماعِه مرّة أُخرَى .

٢ـ٤ـ١٥ـ ويتساءل الدكتور سعيد: وفى مثل هذه الحالة ، هل نَعِيبُ الفِكر المتكرّر ذاتَه لعجزه عن الإتيان بجديد، أم نَعِيبُ الواقع، الذى ربما يشارك فيه ، حيث نَرَى المسئولين عن إدارة هذا الواقع يَصُمّون آذانَهم عمّا يجِئُ به هذا الفِكر، فيسير هذا الفِكر فى فَلَك ، ويسير الواقع فى فَلَك آخَر، وكُلٌّ فى فَلَكٍ يسبَحُون؟ وتكون النتيجة والمحصّلة - فى نظَره - هى فُقدان الثقة لدَى الجماهير فى قدرة هذا الفِكر على أن يلتحم بالواقع ويحاول تغييره ، ونحن - فى نظَره - نتحمّل المسئولية الكُبرَى فى هذا المجال، وخاصّة فى السنوات الأخيرة، عندما كانت كلّيّة واحدة فى مصر هِىَ التى تُنتِج هذا الفِكر التربوِىّ، وكان طُلّاب هذه الكلية بالعشرات فقط، لا بالمئات ، وعندما بدأنا فى أوائل السبعينات ننشُر كلّيّات التربية فى طول البلاد وعرضها، وأصبح طلاب كليات التربية بالآلاف ، فكان مِن المفترَض أن يساعد هذا على

إثراء الفِكر، حيث يكثُر (الزبائن) أو - بصريح العبارة - يكثُر المشترُون للكتابات التربوية، فيكون هناك تنافُس ، ويكون صراع شريف بين الاتجاهات الفِكرية المختلفة، ومع الأسَف الشديد، كانت النتيجة عكس ذلك تماما، فبدأنا ننحَصِر داخلَ أسوار كلّ كلّيّة ، بل وداخلَ أسوار كل قِسم، بل وأحيانا داخل أسوار غُرفة واحدة فى داخل كُلّ قسم، لتتحوّل الكتابات التربوية الآن إلى صورة هزيلة للغاية من كتابات ، لا أستطيع أن أسمّيَها فِكراً تربوياً، وإنما هى نوع من الكتابات ، أُعِدّ خصيصاً لمجابهة حاجات طُلّاب فى انتظار امتحانات معيَّنة ، كما يحدُث بالضبط فى مدارس التعليم العامّ بالنسبة للكُتب الخارجية، وإذا اقتصر مستوَى السلعة على هذا الغرَض فقط ، فلا بد أن يتدنّى هذا المستوَى حتى يستطيع أن يلبّى أغراضَ طُلّاب يؤدّون امتحانات معيَّنة ، ويدرُسون فترة تتراوح بين ٢٠ ـ ٢٥ أسبوعاً .

١٦ـ٤ـ٢ـ ويُشير إلى أنه فى المقابل، هناك نوعية أُخرَى من الإنتاج الفِكرىّ لا يراها أحَد، وهى على مستوَى متقدّم مِن العِلميّة، ولكنها لا تقدَّم إلاّ لأغراض الترقية فقط، فلا تراها إلاّ لجنة لا تعدّ على أصابع اليدين، وهى غاية فى الفنّيّة والتخصُّص، ومِن ثَمّ فهى لا تجد سوقاً للانتشار العامّ بين الجماهير مِن مستهلِكِى هذ الفِكر التربوِىّ.

ويرَى أنه عندما نرَى العقل الموجّه لعملية الإعداد التربوى بهذه الصورة، بين المذكّرات التى تقدّم للطلاب، وبين مستوَى البحوث المتخصّصة للغاية والمُغلَقة ، التى لا يراها أحَد على وجه التقريب، فكيف لنا أن نتصوّر غذاءً متنوّعاً رحباً عامّاً، يتغذّى عليه طُلّاب كُلّيّات التربية؟

٢-٤-١٧- كما يشير إلى قضيّة أُخرَى: هى أننا عندما نستقرِئ تاريخ التربية بمعزِل عن قوانين العَرْض والطلَب، فإننا لم نجد طوال تاريخنا تواكُباً بينَ الأماكن التى تعدّ لإعداد المعلّمين، والأماكن التى تعدّ لاستقبال الطلاّب، فقد كانت هناك دائما كثرة مِن الطلاّب، تقابلها فى نفس الوقت قِلّة فى الأماكن المعدّة لاستقبالهم فى معاهد إعداد المعلّمين ، فماذا تفعَل الجهة المسئولة عن التعليم إلاّ أن تلجأ إلى مصادر أُخرَى لسدّ احتياجاتها، وهذه المصادر مِن كليات الآداب والزراعة والتجارة والعلوم ، مِمَّن لم يُعَدُّوا أصلاً لِمهنة التدريس كما نعلَم جميعاً، وما زلنا حتى الآن - رغمَ هذه الكثرة الواضحة فى كلّيّات التربية - نفتَقِد هذا بصورة عكسية ، فإذا كنا قد عانينا مِن كثرة طُلاّبية ، ومعها قِلّة فى أعداد المعلمين، أصبحنا نواجه الآن بكثرة مِن المعلّمين، تفوق الكَثرة مِن الطلاب الذين يَفِدون مِن المدارس، مما يجعَلنا نسمَع، ولأول مرّة عن بطالة يعانِى منها خرّيجو كلّيّات التربية، وهنا بالطبع نقطة زائفة ، وهى أنَّ أماكن التعليم لا تنمُو بالسرعة الواجبة ، فهذا الحشد الذِى نراه فِى الفصول يمكن أن ينخَفِضَ إلى النصف ، لنجد أنفسنا فى حاجة إلى أضعافِ أضعافِ مَنْ تخرّجهم كليات التربية.

٢-٤-١٨- وعقب الدكتور عبد الغنى عَبُّود علىَ كلام الدكتور سعيد وما سبقه مِن كلام، بأنه فهِم مِن كُلّ ما قِيلَ أن هناك خصوصية لِمهنة التعليم، ولكن هذه الخصوصية منتَهَكة ومستَبَاحة ، شأنُ خصوصيات أُخرَى كثيرة فى مجتمعنا اليوم .

٢ـ٥ـ مغازَلَة لأفكار ندوة الخُصُوصِيّة :

٢ـ٥ـ١ـ ثُمَّ تنتقل الندوة مِن الفرسان الجالسين على مِنَصَّتِها، إلى الفرسان المُتَحَلِّقِينَ حولَها، لتبدَأ بالأستاذ الدكتور عَلِى خليل مصطفَى أبو العينين ، الذى بدأ تعليقَه بأنَّ السادة العُلَماء والأساتذة الأجِلّاء، لم يغادروا صغيرة ولا كبيرة ، فأكَّدوا على الخُصُوصِيّة (خصُوصِيّة المِهنة)، وأكَّدوا على أشياء كثيرة ، وتفضَّلوا بإبراز أدوار معَيَّنة، يجب أنْ تؤكّد عليها كُلِّيّات التربية، وكذلك نِقابة المعلّمين، والفِكر التربَوِىّ، لتطوير المِهنة، وإبراز الأدواء المختَلِفة التى تُعَانِى منها مِهْنَة التعليم فِعلاً، سواء على مستَوَى الكُلِّيّات، أو علىَ المستوَى القومِىّ .

٢ـ٥ـ٢ـ وختَم الدكتور عَلِى خليل تعليقَه بتوجيه أسئلة، هى :

* أينَ عقليّتنَا التربَوِيّة، أو ذِهْنِيّتُنَا التربَوِيّة العامّة؟ بمعنَى المدرَسة التربَوِيّة العامّة، التى يُمكن مِن خِلالِها أنْ نؤكّد علىَ مستَوَى عامّ لهذه الخصُوصِيّة؟

إنّنا نلاحظ - كما قال الدكتور سعيد - أنّ كُلّ كُلِّيّة بدأت تنحَصِرُ داخلَ أسوارها، وكلّ قسم ينحَصِرُ داخلَ أسواره أو داخلَ ذاته، دونَ حِوار مع الآخَرِين، وكأنّنا يحكُمنا التشَرْذُمُ وإقامة المَتَارِيس الفِكرية، دِفاعاً عن ذواتنا الفِكْرِيّة، لا دِفاعاً عن فِكر تربَوِىّ ، أو مدرَسة فِكرِيّة.

* ثم تساؤلٌ ثانٍ : أينَ دستور المِهنة ؟

إنَّ كل مِهنة لها دُستورُها، فأينَ دستور مِهنتنا (مِهنة التعليم) الذى يُمكن أنْ تُنَادِىَ به النقابة، أو يُنَادِىَ به التربوِيُّون، فى مَلامِح محدَّدة ؟

إن المعلم لا بد أن تتوفَّر فيه صفات هى كَذا وكَذا، وانتماؤه إلى المِهنة يجب أن يكون على شكل كَذا وكَذا ، فأين هذا الدستور ؟

وهو يرى أن مِهنة التعليم عندَنا مِهنة بلا دستور، ومِن ثَمَّ صارت - كما قال الأساتذة - مِهنة مَنْ لا مِهنةَ له ، حيث صار ينتمِي إليها كُلُّ مَن لا يجد شيئاً ينتمِى إليه .

* وأمرٌ ثالث ، هو الوَعْىُ التربَوِىُّ الجَمْعِىّ، وهو ما أشار إليه الدكتور سعيد فى قضية الفَنّيّة فى البحوث التربوية، التى لا نخاطب معها العقلية الجماهيرية، مما ضَيَّع ملامح مِهنة التدريس أو مَعالمها، عندَ الناس علىَ الأقلّ، فصار أىّ فرد يستطيع أن يدخُل الفصل ويدرّس، بأىّ شهادة ، فما وظيفتنا نحن كتربويين وكعلماء تربية فى تيسير تلك الثقافة للجماهير حتى يَعُوا بما يقوم به المعلّم، وما يجب أن يتوفّر فيه ؟

٢-٥-٣- ثم يعلّق الدكتور سليمان عبد ربّه محمد بادئاً بشكره وتقديره لهذا الرهط الكبير مِن العلماء الأجِلّاء المتخصّصين فى مجال التربية فى مصر، والذين ضمّتهم هذه الندوة القَيِّمة، ومنتقلاً إلى توضيح أن الوضع المؤلم الذى تعيشه هذه المِهنة، حتى صار يُعرَف عنها أنها مِهنة مَن لا مِهنة له قد يكون مِن أسبابه تلك الفجوة الموجودة بين خرّيج كلّيّة التربية وكلّيّته بعدَ تخرّجه ، فكليات التربية لا تعرِف شيئا عن خرّيجيها بعدَ تخرُّجهم منها .

وختم الدكتور سليمان تعليقه بتوجيه السؤال التالِى إلى المِنصّة : أين دور رُوَّاد التربية؟ وما دورُهم فى تنفيذ هذا الكلام ؟

٢-٥-٤- ثم بدأ الدكتور عَلِى هُود باعَبّاد تعليقَه بالسؤال الذى بدأ به الدكتور عبد الغنى عَبُّود الندوة: : ماذا أصاب مِهنة التدريس ؟ ورأى أن هذا السؤال إنما هو جُزء مِن سؤال أكبَر، وهو : ماذا أصاب هذه الأمَّةَ العرَبيةَ والإسلاميةَ؟ ذلك أن ما أُصِيبَت به مِهنة التدريس - فى نَظَره - إنما هو جُزء مما أصابَ الأمَّة ، وجُزء مِن مخطّط كبير وَضَعه لها أعداؤها، ونحن - حسبَ تصوُّره - نسير فى هذا المخطَّط ، فكما تعلَمون أن اللورد كرُومَر عندما وضع سياسة تعليمية للعالَم العرَبىّ والإسلامِىّ مِن مصر، وَضَع شِعار (أَعْطِ الطالبَ كُلَّ شئ ، لكى لا يُعطِيَك شيئا) ، ثم بعدَ ذلك ركّزعلى عملية إعداد المدّرس، حتى يأخذ كلّ شئ أيضاً، بحيث لا يُعطِى أىّ شئ فى النهاية . ومن هنا دخلت فِكرة أنّ أىّ إنسان يمكن أن يكون مدّرساً،ثم ركز على الجوانب الأُخرَى للنهضة ، وكانت النظرة العُليَا للحُقوقِيّين كما هو معروف، ثم انتقلت النظرة العُليَا للمِهَن الأُخرَى، كالطبّ والهندَسة، مع نظرة متدنّية لِمهنة التعليم، فانصرف الناسُ عنها .

ثم كانت مَجّانِيّة التعليم، التى طَبّقتها البلاد العرَبية والإسلامية بعدَ استقلالها ، مع فقرِها ونقصِ إمكانيّاتها، فكان تدنّى الخِدمة التعليمية ، حيث أصبح الرغيفُ الذى يأخُذه شخصٌ واحد، كأننا نوزّعه على مائة شخص، وانعكس ذلك أيضاً على المعلّمين، فأصبحت كلّيّات التربية تخرّج أىّ معلّم ، مع تَدَنٍّ واضح فى مستواه ، حيث يقدر على القيام بها اليوم أىّ إنسان، مع أن الواحد منا عندما يريد أَخْذَ حُقْنَة، لايستدعِى أستاذاً مِن أساتذة التربية ليعطيه إيّاها، وإنما يستدعِى مُرّضاً للقيام بذلك، لأنه هو المتخصّص ، ولكن بالنسبة لِمهنة التربية - الوضعُ مختلف .

وأيضاً فى عملية التوظيف، نجد التوظيف أصبح أمراً ثابتاً، حيث يتخرّج الطالب مِن كلّيّة التربية فيتمّ توظيفه، وينتهى كُلّ شئ بالنسبة له، فالهدَف هو الشهادة، وكفَى.

وأيضاً، القيادات السياسية، أصبحت لا تنظُر لعملية التعليم إلاّ كشعار يُرفَع، وهى تريد أن تعلّم كُلّ الناس، مِن الابتدائىّ إلى الجامعة، فأصبح التعليم شعاراً بدون إمكانات حقيقية.

ونحن نعرِف - أيضاً - فى نَظَره - أن التعليم الجامعىّ يقوم علىَ التفاعُل بين الطالب والأستاذ، وبينه وبينَ المكتَبة والمعمَل - ومع الأسَف، فمِثلُ هذا التفاعُل فى الجامعة غيرُ موجود، لأن القضيّة بُسّطت فى أقَلّ مستوَى لها، حيث أصبحت الجامعة، مجرّد مذكّرات، وهى خطورة، نتحمّل نحن أساتذة الجامعة مسئوليّتها.

٢-٥-٥- وأخيراً نصل - مع الدكتور عَلِى هُود - إلى السؤال المهمّ - فى نَظَره - وهو: كيف نستطيع أن نُعْطِىَ هذه المِهنة أهَمّيّتها؟ وحسبَ تصوُّره فإنه لا بُدَّ مِن إعادة النظَر فى بناءِ الإنسان، وبناءُ الإنسان يأتِى مِن خلال العقيدة، ومِن خلال الفِكر الذى يُرَبّى مِن خلاله، ومِن خلال الثقافة، فلا بُدَّ مِن إعادة النظَر فى ذلك كُلّه، حتى نُعْطِىَ أبناءَنا ما يجب أن نُعطيهم إيّاه، ونحن نعلَم أن كثيراً مِن النظَريات التى ندرّسها لهم مستوَردة، وليست نابعة مِنّا، ومِن تُراثنا العرَبىّ والإسلامىّ.

٢-٥-٦- ثم علّق الأستاذ الدكتور عبد السميع سيد أحمد، فرأى أن الأمَر يجب ألاّ يقف عندَ حدّ التشخيص والتحليل، الذى يُمكن أن يكون تنفيساً، ثم يكرّر فى كثير مِن الجلسات بعدَ ذلك، ولذلك فَمِن

الضـــروريّ أن نكون عـــمَليّـين بعضَ الشئ، وأن نقـتـــرح بعضَ الاقتراحات،وأن نقوم نحن علىَ تنفيذها .

ومِن أمثلة تلك المقترَحات - فى نَظَره - ما قاله الدكتور فؤاد أبو حَطَب، عن ضرورة أن يكون هناك مركَز للمعلومات، أو مركَز للامتحانات ، يقوم بتقويم الطلاّب الذين يُريدون الالتحاق بكلية التربية قبلَ دخولها ، وإن لم نفعَل نحن هذا ، فلن يفعَله أحَد .

٢-٥-٧- أما المسألة الأُخرَى - فى نَظَر الدكتور عبد السميع - فهى خاصّة بالبِنية المعرِفيَّة ، التى تقدّم فى كليات التربية، وما ذُكِرَ عنها مِن تسيُّب فى المذكّرات والكُتُب ... إلخ، معتَقِدا أن المجتمع - كُلّ المجتمَع - فى حاجة إلى نوع مِن الرقابة، فالكُلّ محتاج إلى أن يُراقِب الكُلّ، ولذلك اقترَحَ أن يكون هناك مركَز إعلامِىّ، بحيث لا تخرُج مذكّرة مِن كُلّية تربيةٍ ما ، إلاّ وتكونُ كُلّ كليات التربية على عِلم بها ، ولا يكون هناك كِتاب فِى كلية تربيةٍ ما ، إلاّ وتكون كُلّ الكليات على عِلم به ، وكذا الأمر بالنسبة للرسائل الجامعية والبحوث، وبذلك فإنّ كل إنسان سيعمَل ألفَ حِساب، قبلَ أن يكتُب كَلِمة ، لأنه سيشعُر بأن هناك مَن يراقبه، ومن يستطيع أن يحاسبه .

٢- ٥ - ٨ - ثم عقّب الدكتور سعيد طعيمة مُشيراً إلى عِدّة أمور هى:

* أوّلاً : أننا لن نُكَرّم إن لم نُكَرِمْ نحنُ أنفسَنا - نحن المعلّمين- نحن التربويّين .

* ثانيـاً : إذا كان هذا المؤتمر يدور فى جوهَره حولَ التسليم بأنّ

المعلّم هو الأداة الرئيسيّة للعَمَليّة التعليميّة، فعلينا أنْ نسلّم أيضاً بأنّ المعلّم هو الصخرة التى تتحطّم عليها كُلّ جهود الإصلاح فى العَمَليّة التعليميّة ، فهل وُفّقنا فى التعرُّف على العوامل والمتغيّرات التى جعلت هذا المعلّم صخرة تتحطّم عليها كُلُّ جُهودِ الإصلاح ؟

إنَّ علينا أوّلاً أنْ نعرف كيفَ يعيش المعلّم خارجَ مدرَسته ، حتى يُمكِنه أنْ يُعايِش تلاميذَه داخِلَ هذه المدرَسة .

وواضحٌ أنّ هناك كلاماً كثيراً سمِعناه، ولعلّنا - فى نظَرِه - نسلّم جميعاً بأنّنا نحن التربَويّين علينا أنْ نكون مُناضِلين فى المحَلّ الأوّل، وقد سمِعت فى الندوة أنَّ المسئولية الكُبْرَى تقع على كُليّات التربية، التى اختفت مِن حياتِها المَدارِسُ التجريبيّة ، التى كانت تُلْحَق بكُليّات التربية.

وهو لا يبرّئُ المؤسّسات التربويّة الأُخرَى مِن هذه المهمّة، ومِن هذه العَمَليّة النضاليّة، مِن أجل إصلاح التعليم، وإصلاح التربية .

٢-٥-٩- وختم الدكتور سعيد بأنّ هناك الكثير مِن العوامل والمتغيّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والتربَويّة ، التى تقع داخلَ وخارجَ المنظومة التربويّة، إلاّ أنّه لا بُدَّ أيضاً مِن حصر هذه العوامل والمتغيّرات، والتحرّك فى ضوئها، لاستشرافِ مستقبل معلّمنا فى ضوء هذه المتغيّرات، الحاضرة والمستقبلة .

٢-٥-١٠ - ثم جاء دورُ الأستاذ الدكتور حامد عَمّار فى التعقيب، ليرَى البدءَ بالإشارة إلى بعض المَفاهيم والقَواعد الفِكريّة التى ينبغِى أنْ تحكُم مناقَشاتِنا فى مَجَال التربية عموماً :

٢ ـ ٥ ـ ١١ـ القضيّة الأولى ـ في نَظَره ـ هى أننا إذا ما أخذنا أىّ جانب مِن جوانب التربية، سواء المعلم أو المناهج أوغيرها، فإنها لابُدّ أن تتشابك وتتقاطع مع مُجمَل القَضايا. لكن هذا النوع مِن التشخيص لا يأتينا مِن محاولة كلامنانى موقع مَن يخترق هذه التقاطُعات، ليتحرّك بها إلى حَرَكة أفضل. ومِن ثَمّ فإننا هنا نشير إلى مجموع المشكلات : المتعلّم، وموقع المتعلّم، وأجر المتعلّم، إلاّ أن التبرير خطير. ومهمّتنا نحن التربويين هى دفع المسيرة، ودفع الحَرَكة، ولا بُدّ أن يكون لنا تصوّر نموذَجىّ، مهما كان هذا التصوُّر بعيداً عن الواقع، وهو الصورة التى نسعى إلى التحرُّك إليها.

٢ـ٥ـ١٢ـ وهناك قضية الأُصوليات التخطيطية. فإذا كان الفُقَهاء يقولون إن الضرورات تُبيحّ المحظورات، فأنا أزعم أن الضرورات لا تُبيح المحظورات التربوية، بمعنَى أنه حينَ تُوجَد دروس خُصوصيّة، أو حينَ تُوجَد مشكلات، فلا يعنِى هذا أن نقبَل بهذه التبريرات، وأن تكون هذه المحظورات أداة لأن ننفَلّت عن المسيرة وعن النموذج. وحين نتحدّث عن وضع المعلّم، سواء مِن حيث الوضع المادّىّ أو الوضع الاجتماعِىّ، لا ينبغِى أن نقول إنه لأنّ راتبه ضعيف، وبالتالِى سوف نُبيحُ له الدروس الخصوصية. إنها جريمة، فالدروس الخصوصية عبارة عن جرعة. ومعنى هذا أن المِليارين ونصف المِليار مِن الجنيهات التى تُنفَق على التعليم، ليس لها عائد، ومِن ثَمّ تُصبِح الدروس الخصوصية، التى تمثّل فى أقلّ التقديرات حوالَىْ ٣٠٪ فى المتوسط مِن دخل الأسرة الخاصّ، وليس مما ينفِقهُ المجتمع – تصبح قَضِيّة، وهى قَضِيَّة اختراق الوقت.

٢-١٣.٥ـ أما القضيّة الثانية، فهى أن عملية التعليم حينما نتحدّث عنها كمهنة ، كغيرها من المِهَن ، فإننانسَى مكوّنات أُخرى لمفهوم المهنة ، هى أشدّ ما تكون إلحاحاً حينَ نتحدّث عن مِهنة التعليم. ذلك أن المهنة - أيّة مِهنة - إنما تبدأ بأخلاقيات ، ثم تنتقل إلى المُكْنَات المهنية ، التى تَفَضّلَ وأشار إليها الدكتور فؤاد - هذه المُكْنات التى نسمّيها كِفايات، وهى عَمَليّات حِرفية مِهنية . إن التعليم هو أخلاقيات + مِهنة التعليم + فَنّ ، فالعمَلية التعليمية ليست مجرّد مُكنات حِرفية تُمارَس ويُتَعلّم عليها ، ثم تُلْقَى ، وإنما هى إلى جانب هذا فَنّ ، وهذا الفَنّ يحتاج إلى قَدْر مِن سِعَةِ الصدر وسِعَة الأُفُق وسِعَة الرؤية وسِعَة المنظور، ولا يتأتّى هذا إلاّ إذا كان لدينا فعلاً وَعْىٌ كافٍ ، مرتبط بثقافة عريضة وواسعة وعميقة مِن الذين نعلّمهم ، ومِنّا نحنُ الذين نعلّمهم .

إن هذا الجانب الفَنّىّ جانب مرتَبِط بالوَعْىِ وبالحساسية، وبقُدرة على إدراك الواقع الذى نتعامَل معه .

٢-١٤.٥ـ القَضِيّة إذن - مِن وِجهة نَظَره - هى قَضِيّة أخلاقيّات + مُكْنَات حِرفيّة + فَنّ + ماتفضّل به الدكتور سعيد مِن مميّزات هذه المكوّنات الأساسية لِمهنة التعليم - أربع مكوّنات عليناونحن نُعِدّ أبناءَنا وبناتِنا لِمهنة التعليم - فى نَظَره - أن نتذكّرها ، وأن نتجسّدها فى رسالة المعلّم ، موضّحا أنه لا يقصِد بالرسالة المفهوم المقدّس، كرسالات الأنبياء، وإن كانت مشتَقّة منها أيضاً، رغم أن الرسالة حتى عند الأنبياء معناها خِطابٌ موجّهٌ لمتلقّين ، وهذا الخطاب حين نحلّله ، نجد أنه فى مضمونه له طَلَب ، له قِيمة ، قِيمة لهذا الخطاب، وقِيمة لهذا المضمون .

٢-١٥.٥- والرسالة معناها - عندَه - أننا ننقل هذا الخطاب؛ مِن خلال عمَليّة معيَّنة ، وهذه العمَليّة تتدخَّل فيها المُكنَات والمهارات الحِرفيّة ، وهذا الخطاب الذى ينتقل مِن خلال عَمَلية ، أو عمَليات مُعاوِنة ، يستقبله متلَقٍّ ، وهو المتعلّم ، وأنت حينَ توجّه هذا الخطاب ، ومضمونَه ، إنما تأخُذ بعين الاعتبار هذا المتلَقّى (وهذا ما نتحدّث عنه فى مجال عِلم النفس، عندما نتحدَّث عن القُدرات) .

٢-١٦.٥- فالخطاب إذَن مضمون ، يمُرُّ مِن خلال عمَلية معيَّنة ، يتقبَّله متلَقٍّ، والمرسِل فى ذهنِه أيضاً هذه العمَلية التى يتلقّاهاالمتلَقّى ، والمتلقّى أيضاً ليس صفحة بيضاء، وإنما هو يتفاعَل مع هذا الخطاب، مِن خلال هذه العمَلية، فى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والخَلفيّات، المُحيطة بهؤلاء المتلقِّين والمتعلّمين والطلاّب .

وبعدَ هذه العمَلية ، يتكوَّن عائد معيَّن ، أو مُخْرَج معيَّن ، سوف يتحوّل إلى مدخَل ، عندما ينتقل الطالب مِن مرحَلة تعليمية إلى مرحَلة تعليمية أُخرَى، أو حينَ ينتقل إلى سُوق العمَل.

٢-١٧.٥- وبهذا المفهوم ، نستطيع - مِن وِجْهَة نَظَره - أنْ نتصوَّر خصائص وخُصوصِيّة مِهنة التعليم، فهى عمَلية ذاتُ عناصر أربعة ، تحكُمها عمَلية الرسالة، التى أشرتُ إليها .

٢-١٨.٥- ثم أشار إلى أن المعلّم فى هذه العمَلية ، ينبغِى أن يُدرِك أنه لا يعلّم فقط ، وإنما يتعلّم أيضاً، فهى عمَلية ذات طرفين ، ففِى الوقت الذى أعلّم فيه، فإننى أتعلّم مِن الذين أُعلّمهم .

٢-١٩.٥- وإذا سألنا أنفسنا - مِن وِجهة نظَره - كيف يكون التعليم أكثرَ فاعلية وأكثر ارتباطاً بالمتلَقّى ، وأكثر ارتباطاً بالعائد

الذى سوف يعود على المتلقّى ، وهذا أيضاً مفهوم ثالث أساسِىّ فى عمَلية التعليم ، وفى الخصائص التى يجب أن نرسّخها فى المتعلّم، وأن يكون نظام الإعداد مُلتَفِتاً إلى هذه القواعد فى كل جُزئيّة مِن جُزئيّاته.

٢ ـ ٥ ـ ٢٠ ـ والنقطة الأخيرة التى ختم الدكتور حامد عَمّار مُداخَلتَهُ بها،هى أنّه لا يُمكِن لمعلّم أنْ يُعَلّمْ إلاّ بالطريقة التى تَعَلّم بها ، فـإذا ما مَرّ بأربع سنوات مِن الدراسـة فِى كليّـة التربيـة، ولم نعلمه بالطريقـة والأسلوب والمنهج الذِى نُريده أن ينقُلَه ويطوّره ويتـفنّن فـيـه ويناضل مِن أجله ، فإنه كما أشار الأستاذ الدكتور قدرِى لُطفِى ، سيتأثّر بأسلوبنا الحالِىّ فى تعليمه - أسلوبِ المحاضرة والكِتَاب المقرّر، وهذا هو ما ينبغِى أن نركّز عليه، وأن نستخرِجَ منه الدروس والعِبَر فى هذه الندوة .

٢-٥-٢١- وأخيراً عقّب الدكتور أحمد محمد غانم بقوله : إن كليات التربية تواجه كُلَّ عام ما يسمّى بالانتقاء الشخصِىّ، أو الاختبار الشخصِىّ للطلاّب الجُدُد، وإذا بحثنا عن معيار أو محَكّ أو مقياس يدلّنا على كيفية انتقاء هؤلاء الطلاّب، أو كيفية المفاضَلة فيما بين هؤلاء الطلاّب عندما يتقدّمون للالتحاق بكلية التربية ، لم نجده . ومِن ثَمّ فنحنُ - مِن وِجهة نظَره - نجتهد فى مقابلاتنا مع الطلاّب، بإلقاء بعض الأسئلة عليهم، وبالحديث الشخصِىّ معهم، ثم نكتُب فى آخِر الاستمارة الخاصّة باختبار قُبول الطلاّب أن الطالب لائق ويُقبَل بكلية التربية .

٢-٥-٢٢- ومِن هنا، فإن الدكتور أحمد غانم قد دعا قِسمَىْ عِلم النفس بكلية التربية جامعة عين شمس، وكذلك قِسم المناهج ،

للإعداد لندوة أو دراسة، لتوضيح المعَايير التى يُمكِن فى ضوئها أنْ نختار أو ننتَقِىَ الطلّاب المتقدّمين للالتحاق بكلية التربية، لأنه على حَدّ عِلمه مِن كُتب الإدارة، فإنه عندما يتمّ انتقاء القادة أو المديرين ، نقول إن هناك سِمات شخصِيّة حدَّدها كثيرٌ مِن عُلَماء الإدارة ، وهذه السمات قد تكون مُنطَلَقاً ، ونحن نبحَث عَن سمات مَن يصلُح أن يكون معلّماً .

٢-٥-٢٣- وهناك نظريات تناولتها المسألة ـ والكلام للدكتور أحمد غانم ـ بعضُها يقول إنّ السمات الشخصية هى الأهمّ فى اختيار القادة ، بينما ترَى نظرية أُخرَى أن الإعداد يمكن أن يَكفِىَ ويغطّى مسألة السمات، وهذا الصراع بينَ النظريتين يمكن أن نصل فيه إلى حَلّ لهذه الإشكالية .

٢-٥-٢٤- ثم انتقل الدكتور أحمد إلى ما قاله العُلَماء، مِن أننا عندما نُريد أن نعرّف مصطلَحا ما ، فإن مِن الأفضل أن نبدَأ بتحديده ، أو بالوقوف على عكسِه . وقد تحدَّث أساتذة الندوة الأفاضل عن خُصوصِيّة المِهنة ، ومِن ثَمَّ أُحبّ هو أن يتحدَّث عن عمومية المِهنة ، على أساس أننا عندما نلقِى الضوءَ على عكس المصطلَح ، فقد يُفيد ذلك أيضاً فى تحديد هذا المصطلَح ، فمِهنة التدريس فيها - بطبيعتها - كثيرٌ مِن العمومية ، فإن الإنسان يَقضِى عشر أو خمس عشرة سنة فى حياة التعلُّم ، طالِبَ عِلم، حيث يمتصّ ويكتسب مِن الخبرات ما يؤثّر به على شخصيته طيلةَ حياته ، وكثيرٌ مِن الدراسات أشارت إلى ذلك ، وإلى امتصاص خِبرات التدريس أثناءَ تلقِّى العِلم، فى مراحل التعليم المختلفة ، مما يجعَل مِهنة التعليم فيها

مِن العُمومية الكثير، حيث أن الطالب يكتسب مِن الخبراث ما قد يؤثّر فيه طيلةَ حياته ، وربّما كان ذلك مِن أسباب مَقُولة أن مِهنة التدريس هى مِهنة مَنْ لا مِهنَة له ، التى قد يكون فيها شئٌ مِن الصدق .

٢-٥-٢٥- ثم وضَّح أنه - مِن خبرته فى دولة أجنبية ، يستطيع أن يقول عكسَ ذلك أيضاً، فعندَما كان أبناؤُه ينقَطِعون عن المدرَسة فى عُطلة دراسية فى انجلترا ، كانوا يحزَنون ، فلمَّا عاد إلى مصر، صار الأولاد يفرَحون ليوم العُطلة ، ويتمنَّون ذلك اليوم، على النقيضِ مما كانوا يفعَلونه فى انجلترا تماماً .

إن وراءَ ذلك بطبيعة الحال عوامل كثيرة، مدرَسِيَّة خاصَّة بالمدرسة والفناء والجوّ المدرَسِىّ وغيرها ، مما يجعَل المدرسة مكانا محبَّباً إلى الأطفال فى انجلترا ، مكروها بالنسبة لهم فى بلَد كمصر .

٢ - ٥ - ٢٦ - علىَ أنَّ العامل المؤثر تأثيراً واضحاً فى مَشاعر الطفل - فى نَظَره - هو المدرّس هنا، فالمدرّس هناك مِهْنِىّ تَماماً، ومهنيَّتُه هى التى تَخْلُق العلاقة القوِيّة والحَمِيمَة بينَه وبينَ تلاميذِه، فهو يحبّهم وهم يُحِبُّونه ، ويفرَحون بقَضاء مُعظَم الوقت معه، عكس ما هو موجود عندَنا، بسبَب ضعف الجانب المِهْنِىّ هذا ، إلى جانب العَوامِل الأُخرَى الّتِى ذكرتُها .

٢-٥-٢٧- ثم ختم الدكتور أحمد تعقيبَه بقولِه : إننا إذا أعددنا المدرّس إعداداً جيّداً، وإذا تَمّ انتقاؤه وفقَ سمات شخصية جيّدة، كما نختار القادة، فإننا سنحصُل على مدرّس جيّد، ذِى خصُوصِيّة واضحة ، مِمّا يَجْعَلهُ يكرّر دعوَته لكلّيّة التربية جامعة عين شمس لعقد ندوة،أو عَمَل دراسة،لإعداد مِعْيَار أو مِقْيَاس، يَتِمُّ على

أساسه اختيارُ طلاّب كُلّيّات التربية ، لنختار العَنَاصِر التى يُمكِن أَنْ نُجسّد فيها خُصوصيّة المِهنة .

الفصل الثالث

أوضاع كُلّيّات التربية فى الوطن العربىّ وتطلّعاتها

(الندوة الثانية للمؤتمر) (*)

(*) شارك فى هذه الندوة :

١- أ.د. عبد السلام عبد الغفّار - الأستاذ المتفرغ بكلية التربية جامعة عين شمس حالياً ، ووزير التربية والتعليم ، ورئيس جامعة عين شمس، وعميد تربية عين شمس سابقاً .

١- أ.د. إبراهيم عِصمَت مطاوِع - الأستاذ المتفرّغ بجامعة طنطا ، وعميد كلية التربية بها سابقا .

٣- أ.د. فتح الباب عبد الحليم سيّد - الأستاذ المتفرّغ بجامعة حلوان حالياً ، وعميد كلية التربية بها سابقاً .

٤- أ. د. على لبيب إبراهيم - الأستاذ المتفرّغ بكلية التربية جامعة عين شمس حالياً ، وعميد الكلية الأسبق .

٥- أ. د. حُسِنِى أحمد إسماعيل - نائب رئيس جامعة عين شمس لشئون التعليم والطلاّب حالياً ، وعميد كلية التربية بها وقتَ انعقاد الندوة.

٦- أ. د. حسين الدرِينِى - أستاذ عِلم النفس بكلية التربية جامعة الأزهر حالياً ، وعميد كلية التربية جامعة الأزهر وقتَ انعقادالندوة .

٧- أ. د. علِى خليل مصطفَى - أستاذ أصول التربية بجامعة الزقازيق، ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية ببنها ، ووكيل كلية التربية النوعيّة بها .

٨- أ. د. عبد الله الشيخ - عميد كلية التربية جامعة الكويت .

- وقد رأس جلسة الندوة الأستاذ الدكتور محمد قدرِى لُطفى ، وكانت الجلسةَ الخامسةَ مِن جلسات المؤتمر التى عُقِدت ظُهرَ يوم الأحَد ١٩٩٣/١/٢٤م.

- وأدار الندوةَ الأستاذُ الدكتور عبد الغَنِى عَبُّود .

٣-١- القِيمة الأكاديمِيَّة للندوة :

٣-١-١- بدأ الأستاذ الدكتور عبد الغَنِى عَبُّود تقديمَه للندوة - بعدَ ترحيبِه بفُرْسَانها - بالتعبير عن سعادته البالغة ، مِن مُنطلَق أنه قَلَّمَا يلتقِى فى مثلِها هذا العَدَدُ المتنوِّع والمتميِّز ، والمعبِّر - بِصِدق - بتنوُّعه وتميُّزه - عن كلّيّات التربية فى حالة مِن حالاتها الراهنة ، أو فى حِقبة مِن حِقَب تطوُّرها التاريخِىّ، التى أدَّت بها إلى حالتها الراهنة، التى تُعقَد هذه الندوة مِن أجل الوقوف عليها ، كما يُفهَم مِن عنوانها (الأوضاع والتطلُّعات) ، وعن توقُّعه أن تكون القِيمة الأكاديمية للندوة كبيرة ومتميِّزة، بضَخَامة وتميُّز المشارِكين فيها ، إضافة إلى ما تُعتَبر به قِيمة فى حدّ ذاتها ، حيث تُعتَبر إطلالة على الواقع الذى نراه على أرض هذه الكُلّيّات، هى واجبةٌ مِن الناحية الأكاديمية ، بوصفها محطَّة يحطُّ فيها فِكرنا على أرض الواقع، وسطَ صولات وجولات وتحليقات فِكرية تسبِقها وتلحَق بها ، لعلَّنا - بهذه المحطَّة - نعود فنرتبط به ، إذا نحن ابتعدنا عنه قليلا أو كثيراً .

٣-١-٢- ووضَّح الدكتور عبد الغَنِى عَبُّود أنه قد رُوعِىَ فى اختيار أسماء المشارِكين فى الندوة، البَصمة التى سيترُكها كُلٌّ على أدائها، والمساهمة التى رأينا أن كلاًّ يقدر علىَ المساهمة بها فى مُخرَجاتها، فالدكتور قدرِى له بصمَته الواضحة أيّام ضَمّ كلية التربية بالمُنِيرة إلى كليّة المعلّمين بِرُوكْسِى، أىْ أيام الجمع بينَ النظامين التكامُلِىّ والتتابُعِىّ، والدكتور عبد السلام له بَصمته الواضحة فى فترة أخرَى، وبصمة ثالثة مختلفة للدكتور عَلِى لبيب، وبصمة رابعة لا بُدّ أن تكون مختلفة ، نراها الآن للدكتور حُسِنى إسماعيل، والبصمات الأربع

لا بُدّ أن تكون مختلِفة عن تلك البَصمة التى تركها الدكتور إبراهيم عِصمت مطاوِع فى أسيوط والمِنيا وطَنطَا وشبين الكوم وكَفْر الشيخ، والدكتور فتح الباب عبد الحليم فى جامعة حلوان، والدكتور حسين الدرينى فى جامعة الأزهَر، والدكتور عبد الله الشيخ فى تربية الكويت، مما يجعَل فرسان الندوة يمكن اعتبارُهم عَيّنة تمثّل تمثيلاً جيّداً كليات التربية فى مصر والعالَم العرَبى .

٣-١-٣- وبيَّن الدكتور عبد الغَنِى عَبُّود أن منطلَق الندوة سيكون الجلسات التى سبقَتها، وخاصّة ندوة الخُصوصِيّة - خصُوصِيّة مِهنة التدريس(*) . حيث يجب أن تكون كلية التربية بوْتَقَة تحقّق انصهارَ المنتسِبين إليها فيها، بدَلاً مِن هذه الجُزُر المنعَزلة، التى تحُول دونَ نمُوّهم أفراداً عِلميّين، مثلَما تحُول دونَ نمُوّ مؤسّستنا العِلمية، لتكون قُوّة فاعلة فى المجتمع الذِى تنتمِى إليه .

٣-٢- كُلّيّات التربية - جُزُر منعَزِلَة :

٣-٢-١- وبإعطاء الكلمة للأستاذ الدكتور عبد السلام عبد الغفّار، ليحدّثنا عنها، قال : إنه لن يتحدّث عن قضيّة العُزلة بين كليات التربية فيما بينَها فقط، لأن هناك قضيّة أُخرَى أهَمّ، وهى أن كليات التربية منعَزِلة عن المجتمع، ويبدو أننا نسير على تخطيط قديم وفِكر قديم ، نتوارَثُه جيلاً عن جيل، دون أن نشعُر، وأننا ندرّس فى كُلّيّاتنا الأشياءَ التى درَّسها لنا أساتذتُنا، وأن برامجَنا وخُطَطنا كما هى، وأننا لسنا على وَعْيٍ بأن المجتمع قد تغَيّر، وبأن العالَم كُلَّه قد

---

*) موضوع الفصل الثانى - السابق .

تَغَيّر، ويبدُو أننا نسير بما يسمّى بالقُصور الذاتىّ ، وأننا نقوم بتدريس تربية مقارنة كَمَا هِىَ، وأصول تربية كَمَا هِىَ، وصِحّة نفسية كمَا هِىَ، وعِلم نفس تعليمِىّ كَمَا هو ، فالبرامج كمَا هِىَ، والكتاب كَمَاهُوَ ، لدَرَجة أننا فى مرحَلة مِن المراحل، وضعنا بعضَ مناهجنا على أساس فهارس كُتُبنا ، وحتى الآن نستمرّ فى مثل هذه الممارَسَات .

٣-٢-٢- وقال : إننا حتّى فى لوائحنا فى كليات التربية ، نتحدّث عن إعداد المعلّمين، وعن قيادة الفِكر التربوِىّ، وعن التجريب، وعنِ غيرها ، ولكننا لم ننتقِل إلى مرحَلة أبعَد، ونسأل أنفسَنا عن معنَى أنْ أُعِدَّ معلّماً؟، ومعلّماً لأَىّ شئ؟ وما هى مواصَفاته؟ وما الذى سيقوم بتعليمِه؟ إنها ليست المادّة الدراسية فقط .

٣-٢-٣- ووضّح الدكتور عبد السلام أنه بدأ يشعُر بأن الوظيفة الاجتماعية للمدرَسة لا تقلّ عن الوظيفة المعرِفية أهمّيّة ، فإذا قلنا إن للمدرَسة عدّة وظائف ، منها وظائف معرِفية، مرتبطة بالنمُوّ العقلِىّ والتحصيل ... إلخ ، فهناك جانب آخَر ، وهو الجانب الاجتماعِىّ، المرتَبِط بتكوين المجتمع، وتشكيل المجتمع، وما يحتاج إليه المجتمع مِن قِيَم معيّنة ، وسلوكيّات معيّنة، وعادات معيّنة ، ودور المدرسة فى تنمية هذه الجوانب، بحيث تضمَن للمجتمع تماسُكَه واستمراريّته - ولكن الإنسان يشعُر بأن الوظيفة الاجتماعية للمدرّسة غائبة عن فِكرنا ، حتى فى إعدادنا لأبنائنا المعلّمين - وذلك لأن كُلّ إعدادنا عبارة عن محاضَرات ، مِن مذكرات وكُتُب، نبيعها لهم .

٣-٢-٤- وخلص إلى أننا -مِنْ ثَمّ - جُزُر منعَزِلة فيما بيننا ،وجُزُر منعَزِلة عن المجتمع ، كما أننا نبدو منعَزِلين عن أنفُسنا .

٣-٢-٥- وبإعطاء الكلمة إلى الأستاذ الدكتور/ حُسنى إسماعيل ، عميد كلية التربية جامعة عين شمس وقتَها ، ليُجيب عن سؤال الدكتور عبد الغَنِى عَبُّود ، بكيفيّة تجميع كليات التربية داخلَ جدرانها على الأقلّ، أجاب الدكتور حُسِنى بأنَّ العُزلة ليست موجودة فى كلّيّات التربية فقَط، وإنما العُزلة موجودة مابين الجامعات، وبين الكليات، وكلية التربية ما هى إلا كلية فى جامعة، وبالتالِى فهى منعَزِلة .

٣-٢-٦- وقال إنه يعتقد أن هذه العُزْلَة أقلُّ تواجُداً فى كلية التربية، عنها فى أيَّة كُلّيّة أُخرَى، فكلية التربية جامعة عين شمس مثلاً، تمتاز إلى حَدّ ما بوجود نوعٍ مِن التكامُل غيرِ موجود فى الكليات الأُخرَى، مثل الآداب أو العلوم ، وذلك لطبيعة تركيبتها ، ومِنْ ثَمَّ فإنه لا يتّفق تماماً مع مَن يقولون بأن هناك عُزلة ما بينَ الأقسام فى كليات التربية، بل إنه يعتقد أن هناك تكامُلاً إلى حدّ كبير بين الأقسام فى كلية التربية جامعة عين شمس، وإنما تُوجَد العُزلة نتيجة لاختلاف وِجهات النظَر، وقد يكون هذا نتيجة للتوسُّع الكبير لكليات التربية، أو ما أطلَق عليه (الإسهال) فيها ، مع عدَم اكتمال هيئات التدريس بها ، مما استدعَى الاستعانة بأساتذة مِن كليات أُخرَى كالآداب والعلوم ، وذكر أنه فى زيارة لإحدَى كليات التربية بالأقاليم ، أخبره الطلَبة أثناء لقائه بهم، أنَّ مِن بين أساتذة كلية العلوم من يسمّى كلية التربية بـ (كلية التُّرَبِيَّة) ، ومِن ثَمَّ فهو يرَى ألاَّ تُنشأ كلية تربية إلاَّ بعدَ استكمال أعضاء هيئة التدريس بها ، فى جميع الأقسام ، بما فيها الأقسام التخصُّصِيَّة .

٣-٢-٧- ومِن ثَمّ فهو يختلف مع الرأى القائل بأن هناك عُزلة بينَ الأقسام، فالعُزلة بينَ الأقسام غير موجودة، أو موجودة بدرّجة محدودة .

٣-٢-٨- وبسؤال الأستاذ الدكتورر عَلِى لبيب ، عميد الكلية السابق، عن أسباب هذه العُزلة فى داخل كليات التربية ، سواء بين أعضاء هيئة التدريس، أو بين الأقسام، وكيف يمكن أن نخرُج من هذه العُزلة ؟ . أجاب بأنه يتّفق مع الدكتور عبد السلام فى أن هناك عُزلة عن المجتمع، فإذا رجعنا إلى تاريخ هذه الكلية، نجد أنها كانت عبارة عن كليتين، وهما كلية التربية بالمنيرة، وكلية المعلمين، وكانت فى برامج كلية المعلمين قافلة تخرُج فى كلّ صَيْف ، تقوم بمشروعات فى المجتمع، وكانت هذه المشروعات جُزءاً من أعمال السنة ، فمتَى تعود مثل هذه الأمور؟

٣-٢-٩- وأضاف الدكتور عَلِى لبيب، أنه يرَى أن هناك عُزلة بين كليات التربية ، حيث لا يُوجَد اتّصال كافٍ بينها ، رغمَ وجود لجنة للقطاع التربوِىّ، فالاتصال بينَها ليس على الدرَجة المطلوبة.

وأما عن الجانب الثالث ، وهو جانب العُزلة بينَ الأقسام، فإنه يعترِف بأن هذه العُزلة موجودة ، والدليل على ذلك أننا فى مؤتمر عن كليات التربية، يُعقَد فى كلية التربية جامعة عين شمس، التى تضمّ أربعة عشرَ قِسماً، لا نرَى إلاّ القليل مِمّن يمثّلونها ، كما نرَى أقساماً منها لا يمثّلها أَحد ، رغمَ أننا فى الكلية نسير على نظامَى الإعداد للمعلّم ،التكامُلِىّ والتتابُعِىّ.

٣-٢-١٠- كما يُضيف أنه ينبغِى أن تبدَأ كليات التربية فى إنشاء أقسام متخصّصة فيها، وتعيين أعضاء هيئة تدريس بها ، فذلك أمر يُفيد كثيراً ، ويذكُر أن عمداء كليات العلوم والآداب والألسُن والبنات والتربية اجتمعوا فى عام ١٩٨٥ ، وكان هناك اعتراف صريح مِن جميع الكليات ، بأن ما يناسب كلية التربية مِن دراسات ، يختلف بدرَجة كبيرة عمّا يناسب غيرَها من الكليات .

وقال : إنه لنكونَ أكثرَ صراحة ، فإذا كان هذا هو الوضع، فإننا فى كليات التربية فى حاجة إلى أعضاء هيئة تدريس كبيرة من التخَصُّصِيّين، لأنّ أستاذ العلوم والآداب لا يستطيع أن يقوم بالدور الذى يُطلَب مِن التخصُّصِىّ فى كلية التربية أن يقوم به . مثالُ ذلك : أن أستاذ الآداب أو العلوم لا يستطيع أن يُعدَّ أكاديمياً طالبَ شُعبة التعليم الأساسِىّ، بينَما يفهَم التخصُّصِىّ فى كلية التربية كُلَّ شئ عنه، وكيف يستطيع أن يصل به إلى أن يكون معلّم تعليم أساسِىّ جيّداً .

٣-٣- كليات التربية ومَدارسها العِلمية والفِكرية :

٣-٣-١- ثم نقل الدكتور عبد الغَنِى موضوع الندوة مِن مسألة عُزلة كليات التربية غير المبّررة وغير المقبولة، إلى ما ترتّب عليها مِن انعدام المدارس الفِكرية فيها، حيث نجد أن كلية التربية جامعة عين شمس - مثلاً - بها مِن الأساتذة فى كل تخصُّص مِن التخصُّصات كَمٌّ هائل، وعلى درَجة عالية مِن الكفاءة ، ولكننا لا نجد مدرَسة عِلمية فى التربية، وفى عِلم النفس، موضّحاً أن المدارس العِلمية لا تُوجَد مِن خلال أفراد، بل هى تُوجَد مِن خلال فريق، وهذا هو ما قصَده مِن قوله بالجُزُر وعن العُزلة، فاختلف معه الأستاذ الدكتور عبد السلام عبد الغفّار،

قائلا: إن هناك مَدارس فِكرية فى تربية عين شمس، ففيها أساتذة فى أقسام مختلفة ، وكل أستاذ له مدرّسة عِلمية ، وهو معروف فى مَجّاله، ففى قسم عِلم النفس التربَوىّ مثلاًعَمَلٌ علمىٌ كبيرٌ جداً، وفيه أساتذة مِثل الدكتور فؤاد أبو حَطَب، والدكتور سَيّد عُثمان، وإن كانت له مدرَسة مختلفة ... وهكذا .

٣-٣-٢- وقال الدكتور عبد السلام: إن لدينا مَدارس عِلمية، ولكنها ليست بالمفهوم القديم لها، بمعنى أن هناك شيخاً، وحولَه كُلّ الناس، وذلك لأنّ طبيعة العصر اختلفت ، حيث تنوّعت التخَصّصات وتعدّدت ، كما صارت ضيّقة ودقيقة ، فهناك أستاذ له اهتمام معيّن ، وله بحوث معيّنة ، وله تلاميذ، وهكذا فهو مدرّسة .

٣-٣-٣- ومِن ثَمّ خَلَص إلى أنّنا لدينا فى تربية عين شمس مدارس فِكرية ، ولكن هذا ليس معناه أنه لا تُوجَد عُزلة فيها .

٣-٣-٤- ثم انتقل النقاش إلى نقطة أُخرَى ذات صلة بالموضوع الذى يدور حوله الحديث، وهو موضوع المذكّرات الجامعية، وأُحِيلَ الحديث عَمّا كان يجرِى قديماً إلى الأستاذ الدكتور محمد قَدرِى لُطفِى، أوّل عميد لكلية التربية جامعة عين شمس بشكلها الحالِىّ، حيثُ لم يكن هناك ما يسمّى فى عالَم اليوم بالمذكّرات، وإنما كان هناك مَراجع وكُتُب متعدّدة ، كما كانت هناك علاقة طيّبة بين الطالب والأستاذ ، تقوم على التقدير والاحترام، وسأله الدكتور عبد الغَنِى عَبُّود عن قِصّة المذكّرات التى كادت أن تكون هى السلعة الرائجة فى هذا الزمان ، وعن مكتَبة كلية التربية ومصيرها المؤلم، فأجاب الدكتور قَدرِى بأنّ موضوع المذكّرات واحدٌ مِن هذه الأوضاع الموجودة فى الكلية، ورأى أنّ

تقرير كتاب على الطالب خطأ، في الابتدائيّ والإعداديّ والثانويّ والجامعة، فلا يُوجَد شيء في العالَم المتقدّم اسمه (كتاب مقرّر) على التلاميذ .

٣-٣-٥- وذكَر الدكتور قَدرِي أنَّه عندما كان يدرُس للدكتوراه في أمريكا، كانت رسالتُه بعنوان : (كُتُب القِراءة في أمريكا، مقارَنة بكتُب القراءة في مصر) ، وأنَّه وجدَ أنَّ التلاميذ في الابتدائيّ هناكَ لا يُقَرَّرُ عليهم كِتابٌ معيَّن، وإنَّما يُعْطَوْنَ عَدَداً مِن الكُتُب يَختَارون منها ما يَشاءُون وما يستَحْسِنُون.

وإذا كان هذا هو ما يحدُث في الابتدائِيّ في أمريكا، فهل نأتِي نحنُ ونقرّر في الجامعة كِتاباً ، وليتَنا اكتفينا بذلك، بل إنَّنا مسخنا الكتاب ذاتَه مسخاً، واختصرنا الكُتُب في مذكّرات، أو (بِرْشَام)، وكَلِمة (بِرْشَام) تصلُح هنا تماما، حيث أصبحنا نبيعُها ـ للأسَف الشديد - للطلَبة ، وحيث أصبحنا - للأسَف الأشَدّ - نتصارَع عليها، ونتصارَع على عدَد الطلَبة الذين ندرّسها لهم ، فالكُلّ يُرِيدُ العدَد الأكبرَ مِن الطلبة لترويج مذكّرته.

٣-٣-٦- وأشار الدكتور قَدرِي إلى أنه يتحدّث بصراحة، لأنَّ هدَف هذا المؤتمر هو النهوض بكُلّيّات التربية، ومِن الخطوات الهامّة على طريق هذا النهوض بها ، إلغاءُ هذه المذكّرات نهائياً، وإلغاءُ تقرير كتاب على الطلَبة، وتكليف الطلَبة بالإطّلاع على عدَد مِن المراجع يعيّنها الأستاذ، مِن بين الكُتُب الموجودة في المكتبة .

٣-٣-٧- وذكَر أنه حينَ التحق بجامعة شيكاغو ، حضر أولى محاضراته على أستاذ عظيم، اسمه رالف تايلور Ralph Taylor ،

وحينَ دخوله المدّرج ، قام المعيد بتوزيع وَرَقة على الطلّاب، وكان عنوان الورَقة هو(مَراجع مطلوب الاطّلاعُ عليها فى هذا المقرّر)، وكانت تحتوِى علىَ عشرين مرجِعاً، أمامَ أربعٍ منها علامةٌ ، تعنِى أنَّها أساسيات، والباقِى لزيادة الثقافة .

وذكَر أنه حين ذهب إلى المكتَبة، وجد مكتَباً خاصّاً به ، وعليه اسمُه، وعَلِمَ أن كُلَّ طالب دكتوراه له مكتَب فى المكتَبة، وعليه اسمُه، وذلك حتَّى يجد الطالبُ الجوّ مهيّأً له ليبقَى فى المكتَبة لأطول فترة يستطيعها .

وذكر أن نظام استعارة الكُتُب عندهم غريب، فهناك كُتُب تُعار لمدّة رُبع ساعة فقط، وكُتُب تُعَار لمدّة ساعتين، وهكذا، إضافة إلى ما يمكن إعارته خارجَ المكتَبة، وذلك لأنَّ كُلَّ طالب يقرأ ، ويرجع إلى المراجع، ولا يعتمد على (البِرْشَام)، كما يحدُث عندَنا ، ومن هنا فإن هذه الجامعات تخرّج طلاباً متفاوِتين فى العقلية ، متفاوِتين فى التفكير، لأن كل طالب قد قرأ كتاباً مختلفاً عَمَّا قرأه الآخر، كما أن كُلاً منهم قرأ أكثر مِن كتاب ، فى الموضوع الواحد، وقارَن بينها .

٣-٣-٨- وختم الدكتور قَدرِى كلامَه بأنّنا إذا قارنّا ذلك بما يجرِى عندنا، وجدنا أن الوضع فى كليات التربية عندنا سيّئ ، وإن كان هذا الكلام يسرِى على الكلّيات الأُخرَى أيضاً، وأننا يجب أن نتوقّف عن الاسترزاق بهذه المذكّرات، لصالح عُضو هيئة التدريس وسُمعته من جِهة ، ولصالح العَمَلية التعليمية والتربوية فى الكلية مِن جهة أُخرَى، وأنه عندما كان عميداً فى السبعينات، لم تكن العَمَلية قد وصلت إلى هذه الدرَجة مِن السوء، وأنّ الجامعة كانت قد وضعت قواعد لبيع

الكُتُب، وحدّدت أثماناً لها، إلاّ أن عمَلية بيع الكُتُب والمذكّرات تدور بعدَ ذلك ، حتى تردّت إلى الوضع الذى يتحدّث عنه، بهدَف إصلاحه .

٣-٤- الإرهاب الفكرىّ وكليات التربية :

٣ - ٤ - ١ - وسأل الدكتور عبد الغَنِى عَبّود الدكتور عبد السلام عبد الغفّار عن الكيفيّة التى يُمكن أن نُوقِف بها هذا التردّى والتدهْوُر، فأجاب بأن لدينا مشاكل كثيرة جداً ، جُزءٌ كبيرٌ منها تتحمّله الأوضاع العامّة، وجُزءٌ آخَرُ نتحمّله نحن ، ولكننا حين نقول إن الأمور فى السبعينات كانت جَيّدة ثم تدهوَرت بعدَ ذلك ، فإنّنِى أقول : لا ... لأن الأمور منحَدِرة مِن السبعينات، ومِن قبلِها ، وربّما كان الذى حدث هو أن حجمَ المشاكل زاد ، لأن عدَد الطلبة زاد .

٣-٤-٢- ثم أشار الدكتور عبد السلام، إلى أنّ المجتمع المصرىّ أصبح ينظُر إلى المعلّم نظرة فيها كثير مِن الشكّ فى قُدرته ، وأنّ المجتمع ينظُر إلينا نحن التربويين على أننا نحن السبَب فى عدَم تعليم أبنائنا بالصورة المناسِبة، وأننا السببُ فى ظاهرة الدروس الخصوصية ... إلخ ، وهكذا أصبح الوضعُ،وأصبحت النظرة إلينا نحن التربويين - من وِجهة نَظَره - فكُتُبنا كما هى ، لم تتغيّر، ولا أعتقد أن أحَداً مِنا قد غيّر كتابَه فى السنوات العشر الأخيرة، وأنا شخصيّاً كنتُ أقوم بتصوير كُتُبِى ، على الرغم مِن أن العالَم كُلّه قد تغيّر، ومِن أنّ مصر قد تغيّرت، ومِن أنّ الناس جميعاً قد تغيّروا ، ماعدانا ، فنحن الذين لم نتغيّر، وما زلنا ندرّس المواد التى درَسناها منذُ خمسين عاماً، وبنفس التقسيم تقريباً - والكلامُ ما زال للأستاذ الدكتور عبد السلام عبد الغَفّار .

٣-٤-٣- ويستمرّ الدكتور عبد السلام ، فيرَى أن العالَم كان منقسماً إلى قِسمين : شرق وغرب، كانا يتنازَعان السيطرةَ على العالَم، وكانت الدوَل النامية تلعَب لُعبَتَها المعروفة ، فتتَّجه إلى الغرب، فإذا اختلفت معه اتَّجهت إلى الشرق، أما الآن فلم يَعُدْ هناك شرق وغرب، وإنما أصبحت هناك قُوَّة واحدة، وكل هذا حدَث ونحن - التربويين - غائبون ، وكان المفروضُ علينا - نحن رجالَ التربية - في نَظَره - أن نُعِدّ أبناءنا للحياة في الغَد، حتى يتمكّنوا مِن إعداد الجيل الجديد لهذه الحياة المستقبَلة، حتى يستطيعوا التوافُق معها والتكيُّف لها ، ولكننا - للأسَف - غائبون عن كُلّ هذا ، ونقوم بتدريس الموادّ كما هِيَ ، ومِن نفس الكتاب، مع تغيير العنوان فقط، تغييراً لاَ يمتَدّ إلى تغيير المحتوَى والروح في المعالَجة .

٣-٤-٤- ويواصل الدكتور عبد السلام قولَه : إنني أنا وجيلي نعتزّ بأننا عشنا في فترة الأربعينات، وهي فترة مميّزة مِن تاريخ مصر السياسيّ، حيث تَعِبَ الشبابُ في هذه الفترة كثيراً ، وعَمِلَ في السياسة بعُنف وقسوة ، وعاش في الشوارع ، وضُرِب ، ورَغْمَ ما لَقِيَهُ مِن تَعَب، فقد عِشنا لم نرفَع يَدنا أبداً ضِدّ مصر، لأن معلّمينا علّمونا في المدارس أن نُحِبّ مصر، ولكننا نرَى الصبِيّ الصغيرَ الآن يُمْسِك ببندقيّة ويضرب سيارة سياحية، مما أدّى إلى التأثير اقتصادياً على بلَدنا ، حتى اضطرّ السيد رئيس الجمهورية أن ينزِل بنفسه ويتحدّث إلى السائحين ، لتحسين صورتنا أمامَ أجهزة الإعلام الأجنبية .

٣-٤-٥- ثم يختتم الدكتور عبد السلام كلامه بقوله : إنه إذا كان ابنٌ مِن أبنائنا الذين قُمْنَا بتربيتهم قد أمسكَ السلاحَ ضِدّ بلَده، فإنّ

معنىّ ذلك أننا كمعلمين فى جانب ، وبلّدنا فى جانب آخَر، وأنا أريد أن أسألكم كمتخصّصين فى التربية : ما هو تصوُّركم للإنسان الذى تريدون إعدادَه ليكون معلّماً؟ وكيف ننمّيه ليحبّ بلَده، وينقل حُبَّه لها إلى تلاميذه؟ وكيف ننمّيه ليعيش فى مجتمع الغَد ؟

إن الموضوع يحتاج إلى تفكير كثير .

٣ - ٤ - ٦ - ويعقّب الدكتور عبد الغَنِى عَبُّود على كلام الدكتور عبد السلام عبد الغَفّار بقوله : إن مِن الملاحَظ أن كثيراً مِن الشباب الذين قُبِضَ عليهم مُؤَخَّراً فيما يُسَمَّى بالإرهاب ، مِن المدرسين، وأنا أقول إنّنى إذا كُنتُ أفرِضُ على الطالب فى كلية التربية فِكراً رديئاً، مكتوباً فى وَرَق رَدِئ وأفرِض عليه أن يدفَع غالِىَ الثمَن، ويردّد نفس الفِكر، ألستُ بهذه الصورة أقتُلُه، وأمارِس الإرهابَ ضِدَّه، وأعلّمه إيّاه؟ .

ولعلَّ الأستاذ الدكتور حسين الدرينِى يُلقِى لنا ضوءاً على ذلك، ويُدلِى بدَلْوِه فى القضية .

٣-٤-٧- ثم ينقل الدكتور عبد الغَنِى عَبُّود الكَلام إلى الأستاذ الدكتور حسين الدرينى، عميد كلية التربية جامعة الأزهَر، ليُدلِىَ بدَلْوِه فى القضية ، فيرَى أن الطلَبة عندما يتخرّجون على هذه الصورة ، فإننا نتوقّع ما يلى :

أولاً : أنّ الكُلّ سيتخرّج على صورة نَمَطِيّة ثابتة .

ثانياً : أنّ الطالب لن يتخرّج وهو قادر على التفكير الناقد بأىّ حال مِن الأحوال، وفى نفس الوقت فإنه لن يكونَ

لديه فَهمٌ للمبادئ التى توجّه المجتمع .

ثالثاً : هناك أمر فى غاية الأهمّيّة، وهو ما لمستُه مِن متابعتى لمناقشات قضيّة الإرهاب فى مصر، حيثُ أنّ قضيّة الإرهاب قد دُرست من جميع الجوانب، السياسية والديموجرافية والاقتصادية ... إلخ ، ولكنها لم تُدرَس مِن الجانب التربَوِىّ والنفسِىّ، وإذا درسناها مِن هذه الزاوية ، فسنجد أن كليات التربية لا تستطيع تخريجَ مدرّس قادر على أنْ ينتَقِد أو أنْ يغيّر أو أنْ يطوّر ، وكل ما يقدِر عليه هو أن ينقُل .

٣-٤-٨- ثم يلتقط الدكتور عبد الغَنِى عَبّود الخيطَ ليقول : إنه يعتقد أننا فى كليات التربية - وقد يكون مُخطئاً فيما يراه - نخرّج معلّماً قُمنَا بممارسة الإرهاب معه ، وأقصِد به طبعاً الإرهابَ الفِكرىّ، بطريقة إعداده التى رأيناها ، ومِن ثَمَّ فعلينا أن نحاسب أنفسَنا، قبلَ أن نُحَاسِبَـهُ عَلىَ ممارّساته، بعد تخرُّجه على أيدِينا، إلاّ أنّنا لِنُعِدَّه الإعدادَ المناسب، فإنه لا بُدَّ مِن تهيئة الجوّ الحرّ، الذى يُعَدُّ فيه، ومِثلُ هذا الجو يتطلَّب أعداداً محدودة ، حتى نُحسِنَ إعدادَها ورعايتَها ، كما يتطلَّب مكتَبات ، ويتطلَّب مفكّرين .

٣-٤-٩- ثم يواصل الدكتور عبد الغنى : وإذا كان الأمر كذلك، فلماذا لا تَرفُض كليات التربية أن تَقْبَل مِن الأعداد إلاّ ما تستطيع بإمكانياتها أن تتعامَل معه ، وتُحْسِنَ إعداده، فتربية عين شمس مثلاً كان بها ملعَب رياضِىّ ضخم، الْتَهَمَهُ المبنَى الجديد، وكان بها نشاط فَنّىّ رائع عندما كنتُ مُعيداً، ولكن هذا النشاط توقّف ،

ومِن ثَمّ فإن القضيّة هى أنّنا لا نستطيع التحَكُّم حتى فى بيتِنا مِن الداخل - فلماذا لا أسيطِر على كلّيّتى وأوجّهها الوِجهة التى أراها تحقّق أهدافَ مؤسّستى - إضافة إلى توفيرِ المكتَبات بطبيعة الحال ؟

٣-٤-١٠- ويتّجه الدكتور عبد الغَنِى إلى الأستاذ الدكتور حُسنى إسماعيل بالسؤال ، فيُجيب بأن هذه النقطة هامّة ، إلاّ أنه يرفُض كلمة الاستبداد الفِكرِىّ، فنحن - مِن وِجهة نَظَره - لا نمارس استبداداً أوْ إرهاباً فِكرياً على الإطلاق، ولا نفرِض على الطالب آراء معيَّنة ، ولكنَّ هناك نقطة هامّة ، وهى أن العلاقة بين الأستاذ والطالب مفقودة، فالأستاذ لا يجلِس مع الطالب، ولا يناقِشه، وهنا يقع اللوم على الزملاء، لأننى لاحظت هذه العُزلة التامّة بين الأستاذ والطالب، وهذه العُزلة جعَلت الطالب لا يَثِق فى أستاذه ، مما جَعَله يتبنّى أفكاراً مِن الخارج، تسرّبت إليه مِن أستاذه البديل، سواء كان هذا الأستاذ البديل طبّالاً أو زمّاراً أو واحداً مِن معتَنِقِى الأفكار الخاطئة ، والأساتذةُ الزملاء هم المسئولون عن ذلك ، لأنهم لم يتبنَّوا طُلّابهم ولم يحتَوُوهم .

٣-٤-١١- ويُضِيف الدكتور حُسنِى، أنّه بالنسبة لموضوع الأعداد ، فنحن نطالب بتخفيضِها ، والحدّ منها ، ولكن الأساتذة هم الذين يطلُبون منا الزيادة ، ليزيد توزيع المذكّرات، لدرَجة أنّ بعضَ رؤساء الجامعات طلبوا فى المجلِس الأعلىَ للجامعات زيادة الأعداد حتى يستطيع الأساتذة بيع مَزِيد مِن المذكّرات .

٣-٤-١٢- وفى كليتنا - يتمّم الدكتور حُسنِى - كنتُ أطالب بأن يكون عدَد طلاّب شُعبة التعليم الأساسِىّ ٢٠٠ طالب فقط، ولكنّى

وجدت نصف عـدَد أعضاء مجلِس الكلية تقريباً طلَب رَفْعَ العدَد إلى ٥٠٠ طالب، وذلك مِن أجل بيع المذكّرات وزيادة توزيعها .

٣-٤-١٣- وأما بالنسبة للمكتَبات - فى تربية عين شمس- عندَه - فهى موجودة ، ولكن على كُتُبها التراب، فالطالب لا يدخُلها، وذلك لأن الأستاذ لا يوجّهه إليها، ولا يُحِيلُه إلى كتاب آخَر، غيرِ كتابه، وهكذا، فإنه اذا كان هناك عيب فى الأجيال التى تخرّجت ، فإننى أعتقد أنه نتيجة لانقطاع الصلة بين الطالب وأستاذه ، الذى انشغل عنه بالمسائل الاقتصادية، فلم يستطع أن يحتَوِىَ طُلّابه ، فضيّعهم، حين تركهم لبعض المستَبِدّين فِكرياً مِن خارج الجامعة .

٣-٥- كُلّيات التربية الإقليميّة وكلّيّة التربية الأُمّ:

٣-٥-١- يعقّب الدكتور عبد الغَنِى عَبُّود على كلام الدكتور حُسنِى إسماعيل بقوله : حينَ قلتُ بالاستبداد الفِكرِىّ ، كنتُ أقصِدُ أننى - كأستاذ جامعة - أتمسّك برأيى ، لأن هذا الرأى مرتَبِط بمذكّرة أو كتاب معيّن ، ومِن ثَمّ فإن إفرازى لا بُدّ أن يكون إنساناً متعصّباً لما يراه أيضاً .

٣-٥-٢- وختم تعقيبه بقوله : إن كُلّيّةَ التربية الأُمّ - تربية عين شمس - قد أخذَت مِن وقت الندوة الكثير، وإنه قد آن الأوان أن ننتقل إلى الوضع فى الكليات الإقليمية للتربية ، مؤكّداً أن لهذه الكليات مِيزة لا تتوفّر للكلية الأمّ، لارتباطها ببيئة جديدة، بعيداً عن سُلطة العاصمة وسُلطانها وسَطوتها، فتوجّه إلى الأستاذ الدكتور إبراهيم عِصمَت مطاوِع ، مؤسّس العدَد الأكبر مِن كليات التربية فى

الصعيد وفى الدلتا على السواء، بالسؤال عن هذه الكليات الإقليمية للتربية : هل كانت نُسخة طِبْقَ الأصل مِن أُمّها فى القاهرة ؟ أم أنها ارتبطت ببيئاتها ؟

٣-٥-٣- ويرَى الدكتور مطاوِع أن كلية التربية جامعة عين شمس هى الكُلّيّة الأمّ، ولا تزال الكلية الأمّ، وأنه إذا كان يَعتَبِرُ نفسَه مسئولاً عن كليات التربية فى الأقاليم: أسيوط والمنيا وطنطا وشبين الكوم وكفر الشيخ، فإن فِكرة هذه الكليات ببساطة أن الناس كانوا قديما ينتقلون إلى العِلم ، فى مَراكزه ، فجاءت هذه الكليات لتنقِل العِلم إليهم، وذلك لحلّ مُشكلة الاغتراب بين المعلمين، الذين كانوا يشكّلون أكبرَ نسبة اغتراب بينَ موظّفى الدولة .

٣-٥-٤- كما يرَى أنه قد تَمّ التوسُّع الكبير فى هذه الكُلّيّات، حتى أصبح لدينا الآن ٦٠ كلية إقليمية لإعداد المعلّم، مقسّمة كالآتِى :

- ٢٦ كلية تقليدية .
- ١٢ كلية أحادِيّة ، كالتربية الرياضية ، والتربية الموسيقية .
- ٢٢ كلية نَوْعِيّة ، منها اثنتان للحَضَانة ورياض الأطفال .

وهذه الكليات النوعية أُنشِئَت علىَ عَجَل، خلال أربع سنوات فقط ، فى الفترة من ١٩٨٨ إلى ١٩٩٢م ، حيث تَمَّ فيها إنشاء ٢٢ كلية تربية نوعية .

٣-٥-٥ وفى ضوء ما سبق، يرى الدكتور مطاوع أنَّ مبدأ إنشاء كليات التربية الإقليمية يكون سليماً، حيث أنها تحقق ثلاث

مـزايّا ، أُولَاها أنهـا تنقل العِلم للناس، وثانيـتُـهـا أنهـا توفّر الراحـة النفسية والبدَنية للطالب، وثالثتها أنها تحقّق مبدأ الحُكْم المحَلّىّ، حيث يتعلّم الطالب مِن الابتدائى إلى الجامعة فى إقليمِه، الذى يتخرَّج ليعمَل فيه أيضاً .

٣-٥-٦- كما يرَى أنه كانت لدينا فُرصة لأن نغيّر، ولكننا كنا مشدودين للكلية الأُمّ، فنشأنا نشأة تقليدية ، حين صدر القانون رقم ٣٠ لسنة ١٩٦٨ ، بضَمّ كليات التربية للجامعـات القريبة، وبمُوجِبه دخلَت هذه الكُلّيّات إلى الكيّان الجامعِىّ، وكان ذلك نقلة حضارية طيّبة جِدّاً ، ولكننا كنا غير متقبّلين مِن غيرنا ، وذكر أن عميد كلية العلوم بأسيوط قال له يوماً : « إننى أرَى أن كلّيّة التربية كُلّيّة لا لونَ لها ولا طعمَ ولا رائحة»، وأنه قال له : «إذن فمهمّتى هى أن أُفْهِمَك : ما هى كليـة التـربيـة ؟ ومـا هى التـربيـة ؟ ومـا هى العلوم التـربوية ؟ ومـا هى المناهج وطُرُق التدريس؟ وما هى فلسفة التربية ؟ ... إلخ » .

٣-٥-٧- وقـال إنّنا كنا غـيـر مُتَقبّلين، ولـكننا شـقـقنا طريقَنا بصعوبة، وأن أساتذة كلية العلوم مثلاً يدرّسون لطلّاب كلية التربية ما يدرّسونه لطلّاب كليـة العلوم، على الرغم من أنّ لنا خصـائص مـعـيّنة ، والفرقُ كبير بينَ إعدادمدرّس، وإعداد باحث أو إخصائِىّ .

٣-٥-٨- وقـال الدكـتـور مطاوِع : إننا إذا انتقلنا إلى أوضـاع هذه الكليات، فإننا نرَى أن هناك أوضـاعـاً مختلفة لهذه الكليات ، فـهناك كليات تربية منها، بهـا الأقـسام العِلمية والأدَبيـة والتربوية ، وهناك كليـات أُخرَى منهـا تعـتـمـد على كلّيّـات العلوم والآداب فى تدريس المواد التخصُّصِيّة، وهناك كليات تعتمد على كلية الهندسة فى

إعداد المعلّم الصناعِيّ، مثل شبين الكوم ، والإسكندرية ؛ وغيرها تعتمد على كلية التجارة ... إلخ ، وأنه يرى أن الظروف الاجتماعية والاقتصاديّة لنشأة هذه الكُلّيّات ، أوجدت تبايُناً فى عمَلِيّة الإعداد داخل هذه الكليات ، وأننا نعمّل فيها فى ظروف صعبة ، وأنه دائما يقول إن العمَل فى كلية إقليمية يوماً يعادل عمل يومين فى كلية بالقاهرة، أو الإسكندرية، ففى كُلّيّة التربية بطنطا ٢٣ شُعبة، ومِنْ ثَمّ فعِبء العمَل فيها هو عِبء جامعة، وهو عِبء كبير جداً .

٣-٥-٩- وختم الدكتور مطاوِع كلامَه بقوله : إننا ركّزنا أوّل الأمر على تكوين هيئة تدريسية، فلما انتهينا مِن ذلك ، صار علينا أن ننتقل إلى الجهاد الأكبر، وهو أن ننزِل إلى الميدان، حيث النُّظّار والمدرّسون الأوائل والموجّهون والمستشارون ومديرو الإدارات ، لكى يأتوا إلى كليات التربية، ولنكوّن منهم كوادر على مستوى عالٍ مِن الإعداد والتدريب .

٣-٥-١٠- وعقّب الدكتور عبد الغَنِى عَبّود على كلام الدكتور مطاوِع بقوله : كنت أتصوّر مدَى الثراء الذى كان يمكن أن يتمّ لو تحوّلت الجامعة الإقليمية إلى جامعة إقليمية بالفِعل، تخدم الإقليم المحيط بالجامعة، ولا تقتصر على مجرّد نقل العِلم للناس، بل تُضِيف إلى ذلك جعلَ الإقليم المحيط بالجامعة مِحْوَر العمَل والنشاط العِلميّين والتعليميّين ، خاصّة فى كليات التربية ، حتى يتخرّج المدرس وهو على وَعْي بمُشكلات بيئته ، ومزوّد بوسائل معالجتها ، ومن ثمّ يتحولّ إلى قيادة حقيقية فى مجتمعه ومُحيطه .

٣.٦. كُلّيَّة التربية الأُمّ قديماً وحديثاً:

٣-٦-١- أما الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم، فيرَى أن الأوضاع فى كليات التربية متأثِّرة بالمعايير القِيمِيَّة السائدة فى المجتمع، فنظام القِيَم الذى نعيش فيه ، نظام مؤثِّر على العمَل بكليات التربية، رَضِينَا أم أبَيْنا .

٣-٦-٢- ويرَى أنه عندما تخرَّج فى معهد التربية العالى للمعلّمين فى الأورمان ، فى أوائل الأربعينات ، كان يجد الأستاذ القَبَّانِىّ والدكتور عبد العزيز القُوصِىّ والأستاذ فؤاد جَلال والأستاذ سعيد قَنْدِى، وكُلّ أساتذة المعهَد، متواجِدين طوالَ الوقت، وكان كُلّ جُهْدِهم ووقتهم للمعهَد، وفى أىّ وقت كنتَ تريدُهم كنتَ تجدُهم، وكنتَ تسألهم وتجد الإجابة على سؤالك، ويرَى أنَّ هذا هو الأساس الكبير فى تغيير الأوضاع ، وظهور المذكّرات وتدهوُر الوضع .

٣-٦-٣- كما يرَى أنه كانت لدينا مكتَبة تشغَل دوراً كاملاً مِن أدوار مبنَى المعهَد، وكان الأستاذ يشرَح أو يقدّم الموضوع، ثم يُحِيلُنا إلى المكتَبة لنقرَأ كتاباً ما ، أو نبحَث عن موضوع ما .

٣-٦-٤- ويختِم الدكتور فتح الباب كلامَه بقوله : إنه كان هناك أساتذة متفرّغون طوالَ الوقت لعمَلية التعليم فى المعهَد، وبعد أن انتقلَ إلى المنيرة فى الأربعينات،كان المعهَد مشهوراً بموسِم ثقافِىّ وحلَقات مناقشة، وكان يُدعَى إليها الأساتذة مِن الخارج ، وأنه لا ينسَى حلقات مناقشة دارت حول الإبداع ، دُعِىَ إليها أساتذة مِن أمريكا ، وكنتَ تجد كُلَّ هيئة التدريس موجودة،تشارك فى هذه الحلَقات ، ومِن ثَمَّ فإنّ ما تغيَّر فى كليات التربية - فى نظَره - هو الروح والناس والقِيَم .

٣-٦-٥- ويعقّب الأستاذ الدكتور محمد قَدرِى لُطفِى على كلام الدكتور فتح الباب بقوله : إنه ضمنَ الأوضاع التى كانت موجودة وفقدناها، نظام التربية العمَلية، حيث كان يومُ التربية العمَلية يوما تُلقَى فيه المحاضرات ، حيث يكون كل الطلَبة فى المدارس ، وجميع أعضاء هيئة التدريس مجنَّدون فى التربية العمَلية، بمعنَى أنَّ كُلَّ طالب يدّرس مادّة ما ، يذهَب إليه أستاذ اللغة ، وأستاذ التاريخ، وأستاذ عِلم النفس، وكُلّ أستاذ يرَى الطالب مِن زاوية مختلِفة، ويناقشه فيها. أمّا اليوم، فلا أحدَ يذهَب إلى الطالب خلالَ فترة التربية العمَلية، وأصبحت عمَلية التربية العمَلية، وهى العملية الأمّ فى إعداد المعلم ، صورية وشكلية.

٣-٦-٦- ويعقب الدكتور فتح الباب على تعقيب الدكتور قَدرِى بقوله : إننا إذا أردنا ألاّ تكون هناك جُزر منفَصِلة ، كما تحدّثنا فى البداية، بين الأقسام المختَلِفة، الأكاديمية والتربوية، فإن الاتّصال يكون مِن خلال العمَل ، ومِن خلال التربية الميدانية، لإيجاد وحدة عَمَل، مؤكّداً أننا فى كليات التربية يجب أن نكون مثالاً لما نُنادِى به فى التربية، فنحن ننادِى بالصلة بين الأستاذ والطالب، ونُنادِى بوجود نشاط ، ووجود جَمَاعات مدرسيّة ، وأن نعلّم الطالب كيف يَعِيش؟ وكيف يُناقِش؟ ولكنّ هذا كله غيرٌ موجود فى كلياتنا .

٣-٦-٧- ثم يعود بنا إلى أيام دراسته فى المعهد العالِى للمعلّمين فى الأورْمَان، حيث كانوا يعيشون وحدة واحدة ، وكانوا كطلَبة ينظّمون الأكل ، وينظّمون المواعيد، ويقومون بعمَل كُلّ شئ فى المعهَد، وكان هذا كُلّه يتمّ بإشراف غير مباشر، يشترك فيه كُلّ أساتذة المعهَد، مِن أدناهم إلى أعلاهم رُتْبَة .

أما الآن، فإننا نكلّم الطلّاب عن النشاط، وعن التربية المقصودة وغير المقصودة، وعن الوسَط التربَوِىّ، وعن المنهَج السِّرّى والمنهج المُعْلَن، ولكن هذا الكلام غير موجود فى تعامُلاتنا داخلَ الكلية، معتقداً أنّ ذلك لو وُجِد ، ووُجِدَ الأستاذ المتفرّغ للعمَل، والمُخْلِص له ، والذى يحاول أن يؤدّى عَمَله لِوَجْهِ الله،فإنّ تطوُّر الأوضاع - فى هذه الحالة - فى كليات التربية ، إلى الأفضَل، أمرٌ وارِدٌ.

٣-٧- كليات التربية النوعية:

٣-٧-١- ثم رأى الدكتور عبد الغَنِى عَبّود أن نقف - قبلَ الانتقال إلى الكويت - فى محطّة صغيرة مع كليات التربية النوعية ، وكلّيّات التربية العادِيّة، ومع الأستاذ الدكتور عَلِى خليل، الذى يحمل - رغمَ صِغَرِ سِنّه - تجربة واسعة وعريضة ، فى كلية التربية جامعة طنطا، ثم فى كلية التربية فى بَنْهَا، ثم فى كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز فى المدينة المنوّرة، وأخيراً - ومع تربية بَنْهَا - كلية التربية النوعية فى بنها ، التى يعمَل وكيلاً لها ، ومِنْ خلاله سنتوقّف عن الحديث عن الماضى، حتّى لا تزيد مرارَتُنا .

٣-٧-٢- ويبدأ الأستاذ الدكتور عَلِى خليل كلمته بأن تجربته البسيطة فى بَنْهَا ، وفى طنطا مع الدكتور مطاوِع، ثم فى كلية التربية النوعية فى بنها ، قد أتاحت له فُرصة التعامُل مع الواقع التربوى، كما أتاحت له فُرصة التعامُل مع الطلّاب ، حيث لا يخلُو مَكْتَبُه مِن طالب، طِيلةَ تواجُده فى الكلية وفى المكتَب، وحيثُ دأَبَ دائماعلى أن يعيش بين الطلَبة، وأن يقدّم لهم إرشاداته، على ضوء تجربته المحدودة .

٣-٧-٣- وينتقل الدكتور عَلِى إلى بيان أنّنا لا نستطيع أن نعدّ معلّماً، ما لم يتّسق ذلك مع الواقع الاجتماعِىّ، ويبدُو ذلك بوضوح فى كليات التربية الإقليمية، حيث يسألنا الطلّابُ هناك دائما: أينَ أنتم مِن ريفنا ومشاكله؟ وحيث يذكُر الطلّاب الريفيّون عن تجارب طيّبة يقومون بها، مثل محو الأمّيّة ، ومباريات الكرة، إلخ .

٣-٧-٤- وهو يعتبر ذلك أمراً بالغ الأهمّيّة، لأننا نَمطيّون جداً في إعداد المعلّم، وأنماط الإعداد تلك فرَضَتْهَا علينا للأسَف الكُلّيّة الأمّ، فباعَدَت بيننا وبين واقع ريفنا كثيراً، بما لهذا الريف مِن مشاكل خاصّة به ، ومِنها محاضرات الصباح التى تبدأ فى الساعة التاسعة صباحاً، بسبّب المطر أو المواصلات، فلطلّاب كليات التربية الإقليمية ظروفُهم الخاصّة، التى يجب أن تُراعَى، وباعتباره مِن أهل الريف،فإنه يطالب هذا المؤتمر بأن يتّخذ توصية بذلك .

٣-٧-٥- أما بالنسبة لترشيد الشباب، وفعالية عُضو هيئة التدريس فى هذا الترشيد، فإن الدكتور عَلِى يرَى أنّ مِنْ بين بنود الراتب الذى نصرِفه فى أوّل كُلّ شهر ، بندين ، أحدَهُما هو بندُ الريادة، والثانِى هو بند الساعات المكتبية، وإذا ما جئنا إلى هذين البندين عندَ تطبيقهما ، وجدنا كلية التربية ببنها - على سبيل المثال - لا تأتِى الساعة الثانية ظهراً فيها،إلاّ وتكون خالية تماماً مِن الناس، فى الوقت الذى يأتِى فيه أولياء الأمور حتى الساعة السادسة مساء، أو الثامنة مساء فى بعض الأحيان، للسؤال عنْ أبنائهم وبناتهم، وذلك لوضع الريف الخاصّ، الذى يعتبر الساعة السادسة مساء، فى الشتاء، وقتاً متأخّراً كثيراً ، فأينَ أعضاء هيئة التدريس؟ وأين جَداوِلُهم بعدَ الساعة

الثانية؟ وإذا كان الواحد منهم لا يُعطِى وقتَ المحاضرة الرسميّة الموجودة فى الجدول اعتبارَه، فهل نتوقّع منه أن يُعطِى للريادة مَثَلاً أىّ اعتبار؟ .

٣-٧-٦- وأشار الدكتور عَلِى إلى أنَّه منذُ قليل، حدَّثنا الدكتور حُسِنى عن لجوء طُلَّابنا إلى غيرنا، وذلك بسبّب بُعدِنا عنهم، وهو ما نراه واقعاً حَيّاً فيما ذكرتُ، عَمّا يحدُث فى تربية بنها، التى تضمّ ٦٠٠٠ طالب وطالبة، وتبلُغ ميزانية اتحادها ١١٠٠٠ جنيه، لو وزَّعناها على الطلّبة لكان نصيبُ كُلّ طالب فيها ١٧٥ قرشاً تقريباً .

٣-٧-٧- وأشار إلى أنه بالنسبة لصندوق التكافُل الاجتماعِىّ، فإنه يقوم بدور كبير، بسبَب انخفاض المستوَى الاقتصادِىّ فى الريف، وقد تَمَّ تخصيصُ ١٤٠٠٠ جنيه لهذا الصندوق، فى تربية بنها، لعدَد ٦٠٠٠ طالب، فكيف أختار ٣٠٠ فقط منهم؟ وكيف أُعطِى طالبا عدَد أفراد أُسرَته ١٣ فرداً مبلَغ ١٥ جنيها فقط؟

إنَّ مِثل هذه المسائل يجب أن نلتفِت إليها تماما - مِن وِجهة نَظَره - إذا أردنا تحسينَ الأداء فى كليات التربية .

٣-٧-٨- وأمّا بالنسبة لكليات التربية النوعية، فقد تَمَنَّى أن يتّسع صدرُ المؤتمر لما سيقوله عنها، وأن تصدُر عنه توصية بشأنها، بضرورة ضمّها إلى الجامعات .

ذلك أن كُلّ كُلّيّة مِن هذه الكليات تضمّ ستّة أقسام، هى قسم الإعلام التربَوِىّ، وقسم تِكنُولُوجِيا التعليم، وقسم رياض الأطفال، وقسم التربية الفنّيّة، وقسم التربية الموسيقية، وقسم الاقتصاد المنزِلِىّ،

وهكذا تكون الكلية تقوم بتخريج المعلّم النوعِىّ ، ويلاحظ أن النقص واضح فى قِسمى التربية الفَنّيّة والتربية الموسيقية، يليهما قِسم الاقتصاد المنزِلىّ.

٣-٧-٩- ويَرَى الدكتور عَلِى ضرورةَ أنْ ينصبّ إعدادُ المعلّم النوعِىّ مع إعداد المعلّم العادِىّ فى وِعاء واحد، ومِن ثَمّ يرَى أن يَمُدَّ أساتذتُنا رُوّاد التربية فى مصر أيدِيَهم إلى تلك الكلّيّات لترشيدها، وليقفوا بأنفسِهم على ما يقومون به فيها .

٣-٧-١٠- ويختتم الدكتور عَلِى خليل حديثَه بقوله : إنّ هذه الكليات قد استقبَلت أُولَى دفعاتها مِن الطلاّب الحاصلين على ٥٠٪، وهؤلاء أصبحوا اليومَ معلّمين ، يُنتِجُون بأيديهم أشياء لم نتخيّلها ، خاصّة فى مجال التربية الفَنّيّة والتربية الموسيقية ، رغمَ قِلّة الإمكانيات ، وعَجز المكتَبات ، ولكنّ الكليات لا تزال فى بداياتها، ومِن ثَمّ فإنه لا بُدّ أن تكون هناك صُعوبات ، نحاول أنْ نتغلّب عليها .

٣-٨- كُلّيّات التربية الخَليجِيّة :

٣-٨-١- ثم ينقل الدكتور عبد الغَنِى الكلامَ إلى الدكتور عبد اللّه الشيخ ، عميد كلية التربية جامعة الكويت ، ذاكراً أنّ أوّل ردّ علىَ كتاب الجمعية الخاصّ بالمؤتمر قد أتانا مِن كلّيّته ، وإلى أنّ اهتمامه الشديد به قد بدأ فى الأيّام الأخيرة ، وإلى أنّ وجوده معنا فى هذه الندوة سيُثرِيها ، لأنه سيمكّننا مِن أن نخرُج فى حديثنا عن كُلّيّات التربية وتفكيرنا فى قضاياها وواقعها، من إطار مصر المحدود، إلى الإطار العَرَبِىّ الأوسَع ، الذى يتّسع مؤتمرُنا ليشمَله .

٣-٨-٢- ثم أوضح الدكتور عبد الغنى أنّه قد أُتيح له شخصيّاً أن يرَى عدَداً مِن معاهد إعداد المعلّم فى عدَد مِن البلاد العرَبية ، فى زيارات قصيرة ، ولم تكن الكويت واحدة منها ، بل إن هذه الزيارة طالت لواحد مِن هذه المعاهد ، هو كلّيّة التربية جامعة الملك سعود فى الرياض بالمملَكة العرَبية السعودية، وأنه أحَسّ مِن زياراته القصيرة تلك، ومِن زيارته التى طالت على السواء، أنّ كُلّيّات التربية فى العالَم العرَبِىّ لها مُشكلاتها النوعية، التى تختلف عن مُشكلات كُلّيّات التربية فى مصر، ولكنها لا تقلّ عنها خُطورة ، وأن كُلّيّات التربية فى دُول الخليج - على سبيل المِثال - تُعَانى مِن أمرين ، أوّلُهما : أنّ نُظُمها ومَناهجها مُستورَدَة مِن الغرب، ومحشورة على مجتمعاتها حَشراً، وأنه إذا كانت نُظُمها مجلوبة مِن الغرب، وخاصّة الولايات المتحدة الأمريكية ، فإن أعضاءَ هيئات التدريس بها مجلوبون مِن بيئات عَرَبية مختلفة، خاصّة البيئة المصرية، مما يجعَل هذه الكُلّيّات تتحوّل إلى ميادين قتال شرِسَة - وهذا هو الأمر الثانِى .

٣-٨-٣- ثم طلب الدكتور عبد الغَنِى مِن الأستاذ الدكتور عبد الله بأنْ يُكمِلَ لنا صورة ما يجرِى علىَ أرض كُلّيّة التربية جامعة الكُويت ، لتكتمِلَ لنا المنظُومة . فقال الدكتور عبد الله إنَّهُ إذا كان الدكتور عَلِى خليل قد قال بأن كُلّيّات التربية النوعية محشورة بين كُلّيّات التربية، فإنّنِى أقول إن كليات التربية فى الكويت محشورة أيضاً بين الكليات الأُخرَى فى جامعة الكويت، وأشار إلى أنّ الكويت تمُرّ الآن بأزمة اقتصادية، بسبَب الحرب ، وإلى أن أجهزة الدولة كُلّها مجتمعة تجاهد لحلّ الأزمة الاقتصادية، كما تُوجَد أزمة تربوية ، لكنَّ الدولة - للأسَف - لا تلتَفِتُ إليها لحلّها .

وقال إن ما قُلتُه عن الكويت ينطبق على كُلّ البلاد الخليجية ، فكلّها مشغولة في قراراتها السياسية بالمشكلات التى تقابل المسيرة المجتمعية، ولكن قرارها السياسىّ يتعطّل إذا كان يتّصل بالأزمة التربوية .

٣-٨-٤- وقال الدكتور عبد الله : إنّنا كلنا نعرف أنّ كلية التربية لها مُدخَلاتها ومُخرَجاتها، وأن المُخرَجات تعتمد على المدخَلات فيها، فإذا كان المدخَل دونَ المستوَى وغير مُؤَهّل وغير مستعدّ لتأدية ما هو مطلوب منه، فسوف يكون المخرَج دونَ المستوَى المطلوب . مثال ذلك أن المدخَل فِى كليات الهندسة هو ذو المجموع المرتفع الذى يصل إلى ٨٥٪ ، فى الثانوية العامّة، وأن مُدخَل كلية العلوم حوالى ٧٥٪ ، وأن مُدخَل كلية الهندسة يتعامَل مع الآلة ، وأن مُدخَل كلية العلوم يتعامَل مع الحيوانات فى قسم الحيوان ، بينما مُدخَل كليات التربية هو ذو المجموع المتدنّى ، الذى لا تتجاوَز نسبته الـ ٥٠٪ ، والذى لا يجد كلية تقبَله سِوَى كلية التربية، مع أن المفروض أنه يتعامَل مع البشَر .

٣-٨-٥- وقال إنّ الطالب فى النهاية يتخرّج مِن كلية التربية، فلا يستطيع أن يغيّر مِن أوضاع المجتمع، ومِن صدور قرار علىَ مستوًى عالٍ يؤكّد على أن كلية التربية هى المنبَع لإصلاح أحوال البلَد، وذلك لأنّ أىّ إصلاح لا يبدَأ بالتربية، لا يُكتَب له النجاح ، لأن التربية - كما نعلَم - هى عِلم بناء الإنسان، وهذا الإنسان سوف نجده فى مجالات متعدّدة ، فإذا كان هذا الإنسان فى تخصُّصه تربوياً، فسوف يُنتِج ، مثالُ ذلك أن هناك بوّابة نسمّيها (بوابة المعلّم)، تمرّ بها كُلّ التخصُّصات، وتبقَى عليها مُدّة لا تقلّ عن عشر سنوات، فالذى يُريد

أن يتخصّص طبيباً أو مهندساً أو محامياً ، لا بُدّ أن يمّر بها ، لتدفعه إليها الدفعة التربوية، فإذا كانت هذه الدفعة جيّدة ، فإنه سوف ينطلق إلى دراسة الطبّ ليكون طبيباً جيّداً، فإذا كان لدينا طبيب تربَوِى، ومحامٍ تربَوِى، فسوف يكون لدينا تربويّون فى كافّة المجالات ، كما سنتغلّب على الكثير مِن التجاوُزات الإدارية والماليّة وغيرها، بسبب هذا المعلّم الذى أعددناه إعداداً مناسباً.

٣-٨-٦- ويرَى الدكتور عبد الله أن هذه مشكلة تُصادِفنا ، وإن لم نضعهافى الاعتبار، فسوف نندّم عليها فيما بعد، وأنّ فى كلية التربية جامعة الكويت حاليّاً أربعة أقسام، هى قسم المناهج وطُرق التدريس، وقِسم الأصول، وقسم الإدارة التربوية والتخطيط التربوى، وقِسم عِلم النفس التعليميّ، ولدينا حوالى ٣٠٠٠ طالب، يقوم بالتدريس لهم ٦٠ عضو هيئة تدريس، منهم نُخبة كبيرة مِن المدرسين المصريّين، مِن خرّيجى الجامعات الأمريكية والأوروبية ، ومِن ثَمّ فليست عندنا مُشكِلة فى نظام الساعات أو اللائحة، فبعدّ فترة قليلة يتكيّف الواحد منهم مع النظام ويتعوّد عليه ، يساعد على ذلك أنّ معظم المدّرسين ، بما فيهم المدّرسين المصريّين، لهم باع طويل فى العمَلية التربوية .

٣-٨-٧- كما يَرى أن المشكلة فى كلية التربية جامعة الكويت، أن ٨٥٪ مِن الطلّاب من البنات، و ١٥ ٪ من البَنين ، وأن سُوق العمَل بالنسبة لنا هو وزارة التربية، التى تشكُو مُرّ الشكوَى مِن عدَم تخريج الذكور، بل إن الـ ١٥٪ مِن الذكور ، لا يعمّلون فى مجال التدريس، بعد تخرّجهم ، مما يمثّل مُشكلة أُخرَى، وأنّهم يحاولون

التغلّب على هذه المشكلة بإلزام مَنْ يتخرّج من كلية التربية بخدمة الدولة فى مجال التدريس مُدّة أربع سنوات على الأقلّ، ثم تُتاح له الفرصة للانتقال إلى مكان آخر بعدَها ، إذا أراد ، إلاّ أنّنا - والكلام له - لم نحلّ المشكلة بعد .

٣-٨-٨- أما المشكلة الثانية - فى نَظَر الدكتور عبد اللّه - فهى أن المقرّرات التربوية ليست لها علاقة مباشرة بما يُدرَّس ، حيث يُوجَد انفصال بين ما يدرُسه الطالب فى كلية التربية وبينَ ما سوف يقوم بتدريسه . وأما المشكلة الثالثة - فى نَظَره - فهى أنّ بعض أعضاء هيئة التدريس لا يقدّرون زملاءَهم ولا طُلاّبهم أيضاً التقديرَ الكافِى، مع أن المفروض فى التربَوِىّ أن يكون تربوياً فى الناحية العِلْمِيّة وفى الناحية السلوكية أيضاً، وهذه مشكلة نشكو منها فى الكويت وفى غيرها من الدوَل الخليجية .

٣-٨-٩- كما يوضّح أن ثمة مُشكلة أُخرَى ، وهى أن اختلافاتنا الفِكرية فى مجتمع كلية التربية بدأت تأخُذ اتجاهاً شخصياً، فبدأ الخِلاف الفِكرىّ يُصبِح خلافاً شخصيّاً، إضافة إلى مُشكِلَة أُخرَى، وهى أن حوالى ٤٠٪ مِن طُلاّب كلية التربية ليست لديهم الرغبة فى العَمَل بمِهنة التدريس، فهم يأتون إلى كلية التربية على أَمَل التحويل إلى كلية أُخرَى، مما يجعَل الجُهد الذى تبذُله كمدرّس لهم جُهداً ضائعاً .

٣-٨-١٠- وأخيراً يوضّح الدكتور عبد الله أنّنا إذا أردنا أَنْ نغيّر مِن وضع كلية التربية فى الكويت ، ودُوَل الخليج ، فإنّ علينا أَنْ نحرِص على أن نضع فى اعتبارنا أنّه ليس كُلّ حاصل على الدكتوراه يصلُح للتدريس فى التربية، وإن كان يصلُح للتدريس فى كُلّية غيرها .

وأمر آخَرَ يجب أن نفكّر فيه ، وهو من يلتحق بكلية التربية . إنّنا يجب أن نشجّع الموهوبين ، ومَنْ لديهم القُدرة على العَمَل فى مِهنة التدريس،لأن مسلَك التدريس هو الذى يُعِدّ الأجيالَ القادمة فِى النهاية.

٣ - ٨ - ١١ - ويعلّق الدكتور عبد الغَنِى عَبُّود على كلام الدكتور عبد الله الشيخ بقوله : إنه رغم ما يبدو مِن كلام الدكتور عبد الله مِن أنه يكمّل منظومة الهَمّ ، التى عَبّر عنها شاعر النيل حافظ إبراهيم بقوله :(كُلّنا فى الهمّ شَرْقُ)، فإنه يعتبر ذلك بداية الخير لنا جميعا ، أنّنا نجلِس هذه الجلسة ونتصارَح، ونتكاشَف، ونضع أيدينا على سَوْءاتنا ، فلعلّنا بجلستنا هذه ننتقل إلى الخطوة التالية التى تليق بنا ، وهى خطوة الإصلاح ، التى لا بُدّ أن تبدأ بإصلاح أنفُسنا ، ككليات تربية ، باعتبار أن كلية التربية يجب أن تقود العَمَل الجامِعىّ والعمَل التربوىّ، وتقود الأُمّة بالتالى .

٣-٩- كلية التربية جامعة الأزهر والهُوِيَّة الإسلامية :

٣-٩-١- وقد نقل الدكتور عبد الغَنِى عَبُّود الكلامَ مِن كلية التربية جامعة الكويت إلى كلية التربية جامعة الأزهر، بقوله : إن المفروض أنّ لجامعة الأزهر هُوِيّة محدّدة واضحة لم يُحِسّ بها وهو يشارك فى سيمِنّار كلية التربية جامعة الأزهر، ومِنْ ثَمّ نقل الكلام عنها بسؤال محدّد، وجّهه للأستاذ اللدكتور حسين الدرينى، عميد كلية التربية جامعة الأزهر : أين الهُوِيّة الإسلامية التى كان يجب أن تتفرّد بها تربية الأزهر فى تخصّصاتها المختلفة، سواء فى أصول التربية، وفى التربية المقارنة، وفى الإدارة التعليمية ، وفى عِلم النفس، وفى المناهج ، وفى

غيرها، لتكون فعلاً كلية متميزة لها رسالتها المستمدة من رسالة الأزهر، التى قام بها عبر التاريخ؟

٣-٩-٢- وقد ردّ الدكتور حسين الدرينى على السؤال بقوله: إن لجامعة الأزهر طابعاً خاصاً ومتميزاً فى العديد من الأقسام، فبالنسبة لتربية عين شمس، يُوجد قسم الأصول ، واسمه فى تربية الأزهر (أصول التربية الإسلامية) ، وهذا يُوحِى بأنّ الطابع المميّز قائم ، كما أن الوضع موجود بقسم المناهج وطُرُق التدريس، حيثُ نجد به طُرُق تدريس الدين والموادّ الشرعية ، وهو غير موجود فى تربية عين شمس، وأما الطابَع الخاصّ الثالث، فهو أنّنا - فى جامعة الأزهر - بصدد إنشاء شُعبتين ، إحداهما لعِلم النفس والثانية للاجتماع، وسوف يُدرّس عِلم النفس فى الأُولَى من المنظور الإسلامِىّ، كما سيُدرّس الاجتماع فى الثانية مِن نفس المنظور - إضافة إلى أن الكلية تسعَى إلى تنفيذ عدَد مِن المشروعات ، منها فتح شُعبة للدراسات الإسلامية تكون الدراسةُ بها باللغة الإنجليزية ، لا باللغة العرَبية، وذلك حتَّى تمتدَّ رسالة الكُلّيّة إلى خارج حدود مصر .

٣-٩-٣- كما أشار الدكتور حسين إلى أنّ مِن الأمور التى تَمّ الاتفاقُ عليها مع رابطة العالَم الإسلامِىّ، إعداد وِحدات تعليمية مُبَرمَجة باللغات الأجنبية، تدور حولَ مبادئ الدين الإسلامِىّ، وتوزّع خارج مصر، فى مثل روسيا، وقد بدأنا - بالتعاوُن مع كلية اللغات والترجَمة - فى ترجَمة العديدِ مِن الكُتُب الدينية ، التى يمكن توزيعها فى البلاد الناطقة بغيرِ اللغة العرَبيّة، كما تقَدّمنا بمشروع إلى الجامعة، بإنشاء مَركَز لخِدمة البيئة والمجتمع، ووافقت الجامعة عليه، ولكنّها

فضّلت أن تضُمّه إليها، فرحّبنا بذلك، ومِن بين مجالات هذا المشروع فتحُ باب الدراسات الحرّة الدينية فى مجالات كالقرآن والشريعة وما إليهما - كما اشتركت الكلية فى تصميم برنامج إعداد معلّمِى الأطفال المسلمين فى المجَر، وتمّ إرسالُ خُطّة الدراسة إلى عدَد مِن المعاهد فى المجَر، عن طريق مكتَب فضيلة الإمام الأكبَر شيخ الجامع الأزهر، كما اتّخذت جامعة الأزهر بالتعاوُن مع مركَز الدراسات السُّكّانِيّة، الذى يتبَع جامعةَ الأزهر ، خُطواتٍ لإعداد مادّة التربية السكّانية مِن المنظور الدينِىّ والتربوِىّ، تمهيداً لتوزيعها على كليات الجامعة، ولإرسالها خارجَ مصر، كما أخذنا مِن كليات أُخرَى برنامج تأهيل المعيدين والمدرّسين المساعِدين، على مستوَى الجامعة.

٣-٩-٤- ثم عقّب على ذلك كُلّه الأستاذ الدكتور إبراهيم عِصمَت مطاوِع ، بقوله : إنه بالنسبة للتوجُّه الدينىّ ، يُحِبُّ أن يُشِيرَ إلى أن أوجُهَ القصور فى كليات التربية عامّة ، تتلخّص فى انقطاع صلة الطالب بالمنابع الروحية لتُراثه ، بينما هو درَس التربية الدينية فى المرحَلة الابتدائية والإعدادية والثانوية ، مما جعل الأستاذ الدكتور مُرسِى أحمد ، الذى كان وزيراً للتعليم العالِى، ومُديراً لجامعة عين شمس، ومديراً لجامعة القاهرة، ووكيلَ اتّحاد الجامعات العرَبية ، التى كانت تبلُغ عدّتها ٤٧ جامعة وقتَئِذ، وعدَدُها الآن أكثرُ بطبيعة الحال - يتّخذ قَراراً بعمَل مقرّر للثقافة الدينية على مستوَى الجامعة، ويشكّلُ لجنةً لهذا الغَرض مِن عُلَماء كبار .

٣-٩-٥- وختم الدكتور مطاوِع تعقيبَه بقوله : إنّ فى كلية التربية عِلمَوِيّة بالفِعل، ولكنّنا عِلْمَوِيّون أكثر ، لأننا هجرنا التراث

الدينيّ في كلياتنا ، وخاصّة في كليات التربية، وهي إذا جازت في الهندَسة أو في الطبّ، أو في غيرهما، فإنها لا تجوز إطلاقاً في التربية.

٣-١٠- كُلِّيَّات التربية والسيَاق المجتمَعِيّ :

٣-٠١-١- وبدأ التعقيب على كلام المِنَصَّة، بتعقيب الأستاذ الدكتور أحمد حِجِّي، الذي أشار إلى أن الحِوار الذي جرَى يدُلّ على أنّ الصورة سوداء جِدّاً ، حيث يُوجَد أساتذة في هذه الكُلِّيَّات ، لهم بصَماتُهم، كما يُوجَد شباب لهم بصَمَاتُهم أيضاً، ومِنْ ثَمّ فهناك عَمَل عِلمِيّ جيّد ، كما أنّ هناك مَدارس ، ولكنّنا ركّزنا على السلبِيّات وحدَها ، التي هي موجودة فعلاً، ولكنّ ليس بهذه الصورة مِن القَتَامة التي ظهرت عليها .

٣-٠١-٢- كما أشار الدكتور أحمد إلى أمر آخَر ، وهو مسألة الميزانيات، فالدولة لا تسعَى - في نَظَره - إلى إعطاء الاتحادات ميزانيات، سواء كانت اتحادات الطلّاب أوغيرها، ومِنْ ثَمّ فنحن - في نَظَره - ندور في حلقة مُفْرَغة ، وحتَّى الحِوار ، وكونه أفضَل في الأربَعينات عنه في السبعِينَات - نحنُ ننسَى هنا السياق المجتَمِعِيّ، الذي ركّز عليه الدكتور عبد السلام عبد الغَفّار .

إننا نعيش اليوم في وضع آخَر ، فلماذا لا تساير كليات التربية هذا الوضع؟ ولماذا لا تكون هناك رسوم على التعليم الجامِعِيّ، تُفرَض تدريجياً ، وحسبَ قُدرة وَلِيّ الأمر ؟

إن الجامعات المصرية تقدّم لِطُلّابها غِذاء ، وتقدّم مَعُونة

للمحتاجين ، وتقدّم مِنحة لطُلّاب شُعبة اللغة العَربية ، أفلا يَجِبُ تغيير ذلك ، خاصّة وأن الدولة لا تقدر عليه ؟

٣-١٠-٣- كما أشار الدكتور أحمد إلى أنّه تُوجَد أقسام متخصّصة فى كليات التربية، فهل وجودُها يُجبِرنِى على أن أقبَل عدَداً مِن أعضاء هيئة التدريس يلائم هذه التخصُّصات، وكذلك إعداد طَلَبة فى مثل العُمق الذى تحتاجه كليات أُخرَى؟ صحيح أننا نتطلّب مِن طلبتِنا تخصّصا أقلّ ، ولكنّى أرَى أنّنا هبطنا بالتخصُّص كثيراً ، حتى صار هذا التدنّى فى مستَوى طالب كلية التربية، مِن حيث المستَوى الأكاديمِىّ، مصدَرَ شكوَى .

٣-١-٤- وأشار إلى العجز فى أعضاء هيئة التدريس، خاصّة فى كليات التربية النوعية ، التى أُنشِئَت بدون هيئة تدريسية أساساً، فإذا لم يستجب أساتذةُ التربية للتعاوُن معها - فى نَظَرِه - فسوف يُتّهمون بأنّهم مقصّرون فى حَقّها، ومِنْ ثَمّ فإنَّ إنشاء ٢٢ كلية تربية نوعية فى مصر بدون أعضاء هيئة تدريس، يُلقِى بثِقَلِه على نظام إعداد المعلّم فى مصر كله، وليس على كليات التربية النوعية وحدَها .

٣-١٠-٥- وقال : إنه يعتقد أن إنشاء كليات التربية بالأقاليم شئٌ جيّد ، فمجرّد ارتباطها بالإقليم هو نهضة بالإقليم نفسه، والارتباطُ بالوزارة فعلاً أمرٌ وارد ، ومُعظَم أساتذة كليات التربية على ارتباط بالوزارة.

٣-١٠-٦- ثُمّ ختَمَ الدكتور أحمد حِجّى تعقيبَه بنُقطة أخيرة رآها مُحرِجة، لكن لابُدّ مِن إثارتها ، وهى الفكرة التى تبنّتها كلية التربية جامعة عين شمس، خاصّةً بمنح الدرجات العُليَا فى الأقسام

المتخصِّصة ، تحت عنوان إعداد المعلّم ، وقال إنه يُريد أن يعرِف ما لهذا النظام وما عليه.

٣-١٠-١-٧- وعلى النقطة الأخيرة المُحرِجة، أجابَ الأستاذالدكتور حُسِنى إسماعيل بقوله : إن مَنْحَ الماچستير والدكتوراة فى إعداد المعلّم مِيزة أُعطِيّت لكليات التربية، لم تكن موجودة مِن قبل، حيث فُتِحَت أمام المدرّسين فُرَصٌ للاستفادة مِن الدراسات الأكاديمية ، كما أُنشِئَ فى تربية عين شمس عدّد مِن الدبلومات المِهنية، وغيرُها مِن الدبلومات ، وهى دُبلومات ناجحة جدّاً ، حيث تَمّ التركيز فيها على المناهج المدرسية، وهو أمر كان لا بُدَّ منه، للارتقاء بإعداد المعلّم فى مصر ، إضافة إلى تخريج نوعية جيّدة مِن المعلّمين.

٣-١١- كليات التربية والثورة الواجبة فيها:

٣-١١-١- ثم جاء خِتام التعقيبات على لِسان الأستاذالدكتور حامد عَمّار، الذى قال: لستُ أدرِى - فى الواقع - مِن أينَ أبدَأ ، خصوصاً بعدَ الجُهد الذى بذله السادة الزملاء الأفاضل ، وكُلُّ واحد منهم فى الواقع جَوْهَرة تربوية .

٣-١١-٢- ورأى الدكتور حامد أنْ يبدأ مِن بعض الكلمات التى لها دِلالة معيّنة، وهذه الدلالة جاءت ومعها استخدامات مُعَيّنة ، فى إطار فِكرِىّ ومذهَبِىّ معيّن، ومِن ضمن هذه الكَلِمات كَلِمة (عَلمانِيّة) ، وهذه الكَلِمة ليس لها دِلالة فى اللغة العرَبية، فمِنْ أينَ أتت إلينا؟ لقد أتَت مِن العالَم ، ونُسِبَت إليه، ثم تحوّلَت من (عالَمانِيّة) إلى (عَلْمانِيّة) ، مِن باب التبسيط، ونحن المسلمين مَعْنِيُّون بشئون

عالَمنا الدنيوىّ عنايتَنا بشئون الآخِرة، والقرآنُ الكريمُ يقول : ﴿رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الآخِرَةِ حَسَنَةً﴾ ، ومِنْ ثَمَّ ارتبطت الدنيا - فى الإسلام - بالآخِرة ، وقد نشر الأستاذ الدكتور رِضَا محرّم ، أستاذ الهندسة بجامعة الأزهر - نشر مقالاً عنوانُه : (المسلمون جميعاً عَلْمَانيون) ، يُستَشَفّ منه ما يدور حوله ، وهو أن المسلمين يجب أن ينشَغِلوا بعالَمهم الدنيوىّ، وشئون حياتهم فيه.

٣-١١-٣- ثم انتقل الدكتور حامد إلى النقطة الثانية،وهى أننا حِينَ نتحدّث عن التربية على أنها نِضالية ، فإن هذا المفهوم يُنسَب إلى اليَسار، وذكَر أنّ أحد العُلَماء فى إحدَى الجامعات الأمريكية تحدّث عن هذا المعنَى فى التربية، فقال إنه يعنِى إعادة إنتاج النمَط ، بفِكرِه وعاداته، كما هو موجود حاليّاً، ولكن التعليم يمكن أن يكون أداة مِن أدوات النضال، بمعنَى أن يكون أداة مِن أدوات التغيير، فِكراً ووِجداناً وسُلوكاً، ويرتبط ذلك بحرَكة المجتمع كَكُلّ .

٣-١١-٤- وقال : إنه حين يتحدّث عن أزمة كُلّيّة التربية وإعداد المعلم بصورة عامّة ، فإنه يُشير إلىَ أنّها مرتبطة بالمجتمع ككُلّ، وبأزمة المجتَمع، وإذا انتقلنا إلى أزمة المجتَمع، فإننا ننادِى بأن يكون التعليم أداةً مِن أدوات التغيير، ومعنَى ذلك أنْ تأخُذَ التربية دوراً قيادِيّاً ، ولتِأخُذَ هذا الدور، فإنه لا بُدَّ أن يكون دوراً مقاوِماً للواقع، لا دورَ المستسلِم له .

٣-١١-٥- وإذا تركنا أزمة المجتمع، وذهبنا - مع الدكتور حامد - إلى التعليم ذاتِه، ووقفنا عندَ الجامعة - والكلامُ له - وجدنالها قانوناً ، هو نفسُه فى حاجة إلى تغيير ، لأنه جامد ورُوتِينىّ،

ولا يمكّن الأساتذةَ مِن خِدمة المجتمع، فإذا كان القانون الذى يحكُم عمَل الجامعة ذاتُه جامداً وروتينياً، ولا يمكّن العاملين به مِن الأساتذة مِن الحرَكة، فإنّ عَمَل الأساتذة فى الكلّيّات يكون مشلولاً أيضاً، سواء كُلّيّات التربية فى الأقاليم والكُلّيّة الأُم، التى نحتَرِمُها ، ولكنّ احترامَها لا يعنِى أن تخرُج بناتُها فى الأقاليم علي شاكلتها، فالأُمّ الوَلُودُ تفرَح بأن يكون أولادُها خيراً منها، وبأن يشقُّوا طُرُقاً جديدة لم تَشُقّها، وليس هناك مِن أُمنِيَة يتمنّاها الأَبُ والأُمّ أعزّ عليهما مِن أن يكون أبناؤهما خيراً منهما، ومِن ثَمّ فحين تقلّد الكلّياتُ الإقليميةُ الكليةَ الأُمّ هذا التقليد الأعمَى ، فإنها لا تكون وَفِيّة لها ، بقدرِ ما تكون عاجزة وخائبةَ القصد .

٣-١١-٦- ثم قال الدكتور حامد : إن كليات التربية الإقليمية فى حاجة إلى قيادات جديدة ، قادرة على الاقتحام والفِعل، وعلى التجديد، وعلى الانفلات مِن أسرالتقليد، مما يُلقِى بالمسئولية على عاتقنا نحنُ فى النهاية ، لأننا لم نناضل مِن أجل إيجاد شئ أفضَل ، أوشئ متميّز .

٣-١١-٧- ثم انتقل الدكتور حامد إلى المدرَسة ، ليجدها مرتبطة بالإدارة التعليمية ، فقال: إننا إذا كنا نريد مجتمعاً ديمُقراطياً ، فإن هذه الديمُقراطية لا تقتصر على الأعمال البرلمانية ، وإنما هى ترتبط بما يجرِى على مستوَيات مختلِفة، بحيث تكون كُلّ مؤسّسة لديها القُدرة على الحرَكة ، وعلى التغيير والإبداع، وعلى اتّخاذ النظُم التى تناسبها، وينطبق هذ الكلام على خَطّ الإنتاج فى المدرَسة ، وخَطّ الإنتاج فى الجامعة .

وقال : إنّ هذا مطلَبٌ أساسِىٌّ فى عملية التغيير، أىْ أنّ القوانين التى تحكُم العمَل يجب أن تتغيّر ، ومفهوم الإدارة يجب أن يتغيّر، بحيث تُعطَى القيادات التنفيذية حُرّيّة الحرَكة ، وذلك يعنِى ضرورة تغيير النظُم المؤسَّسِيّة ، بحيث تتوفّر الحرّيّة لقيادة المؤسّسة ، وتتوفّر لها الثقة أيضاً .

٣-١١-٨- وقال إن هذا الكلام قد يبدو كلاماً نَظَرياً، ولكنه هو ما نريده أن يحدُث ، كما أراد أن يخفّف قليلاً مِن المثالية التى ننشُدُها حين نقول إن المعلّم يجب أن يكون كَذا وكَذا، لأنه تُوجَد قُوَى أخرَى تؤثّر فى هذا المجتمع، على المعلّم أن يكون مُلِمّاً بها ، ليكون أكثرَ تقديراً واحتراماً.

٣-١١-٩- ثم انتقل الدكتور حامد إلى ما يتعلّق بدور كليات التربية، وبيّن أنه دور متكامِل، لا يقتصر على الطلاّب وحدَهم، وإنما يتعدّاهم إلى الجوّ التربوىّ العامّ، والسياسة التربوية العامّة، فقد كان الأستاذ إسماعيل القبّانِىّ مثَلاً عميداً لمعهَد التربية، ولكنه كان أيضاً مؤثّراً فى السياسة التعليمية ، وكان له دور فى فتح آفاق التجريب فى المدارس النموذجية ، حيث استطاع أن يُقْنِعَ الوزارة بذلك ، وإذا قارنّا ما كان يجرِى فى معهَد التربية وعميدِهِ قديماً ، بما يجرِى فى كليات التربية اليوم ، وجدنا كليات التربية اليومَ غائبة عن الساحة التربوية خارجَ حُدودها تماماً، مُنذُ خمسة أعوام تقريباً، فقد عُرِضَت على الساحة قَضايَا تربوِيّة كثيرة ، وشارَكَ فيها الجميع ، إلاّ كليات التربية .

٣-١١-١٠- ثم ضرب الدكتور حامد أقرَبَ الأمثلة على ذلك ، على حدّ تعبيره ، وهو إنشاء الجامعة الأهلية، حيث ذُكِر فى صحيفة

(الأهرام) بالأمس فقط رأى لسعد الدين وَهْبَة ، الرجل المسئول عن الفنون، يقول فيه : إن إنشاء مثل هذه الجامعة الأهلية أمر يهدّد السلام الاجتماعِيّ.

٣-١١-١١- وقال : إننا الآن أمام مشرع جامعة أُخرَى، سوف تُنشَأ على مساحة خمسة أفدنة ، اسمُها (جامعة الشرق الأوسَط) الأمريكية ، وليست مصروفاتها ۲۰۰۰۰ جنيه كالجامعة الأهلية، وإنما ۲۰۰۰۰ دولار، وبدأ الجميع يشارك فى مناقشة الموضوع : الرأسماليّون وحتّى أطبّاء الأسنان، إضافة إلى أصحاب المدارس الخاصّة الذين بدءوا يفكّرون فى إنشاء مدرَسة كذا المتكامِلة، التى لا تقتصر على الابتدائِيّ والإعدادِيّ والثانوِيّ فقط ، وإنما تصل إلى الجامعة أيضاً، كما بدأ التفكير فى إنشاء جامعات على غِرار الجامعات الخاصّة فى الأردن ، لماذا ؟ لأن المسألة أصبحت مسألة استِثمارية ، فالتعليم صار استِثماراً ، والاستثمار ليس له هدَف سِوَى الربح - كُلُّ هذا وكليات التربية غائبة ، لا يسمَع أحدٌ لها صوتاً.

٣-١١-١٢- وقال : إنه لا يُريد أن يتدخّل فى قضايَا أُخرَى، ولكن حينما خُفِّض عدَد سنوات التعليم الابتدائِيّ مِن ستّ سنوات إلى خمس سنوات، ماذا كان موقِف كُلّيّات التربية وموقِف المفكّرين التربويين؟

كما أضاف إلى ذلك القضايا المرتَبِطة بالمناهج والكُتُب التى ذكرها كثيرٌ مِن الإخوان . لقد أُنفِقَ مبلَغ ١٥٠ مليون جنيه على كُتُب تُراجَع صَلاحِيتُها الآن .

وخَلُص الدكتور حامد عَمّار إلى أننا فى حالة نُكُوص ، ولسنا فى حالة تقدُّم .

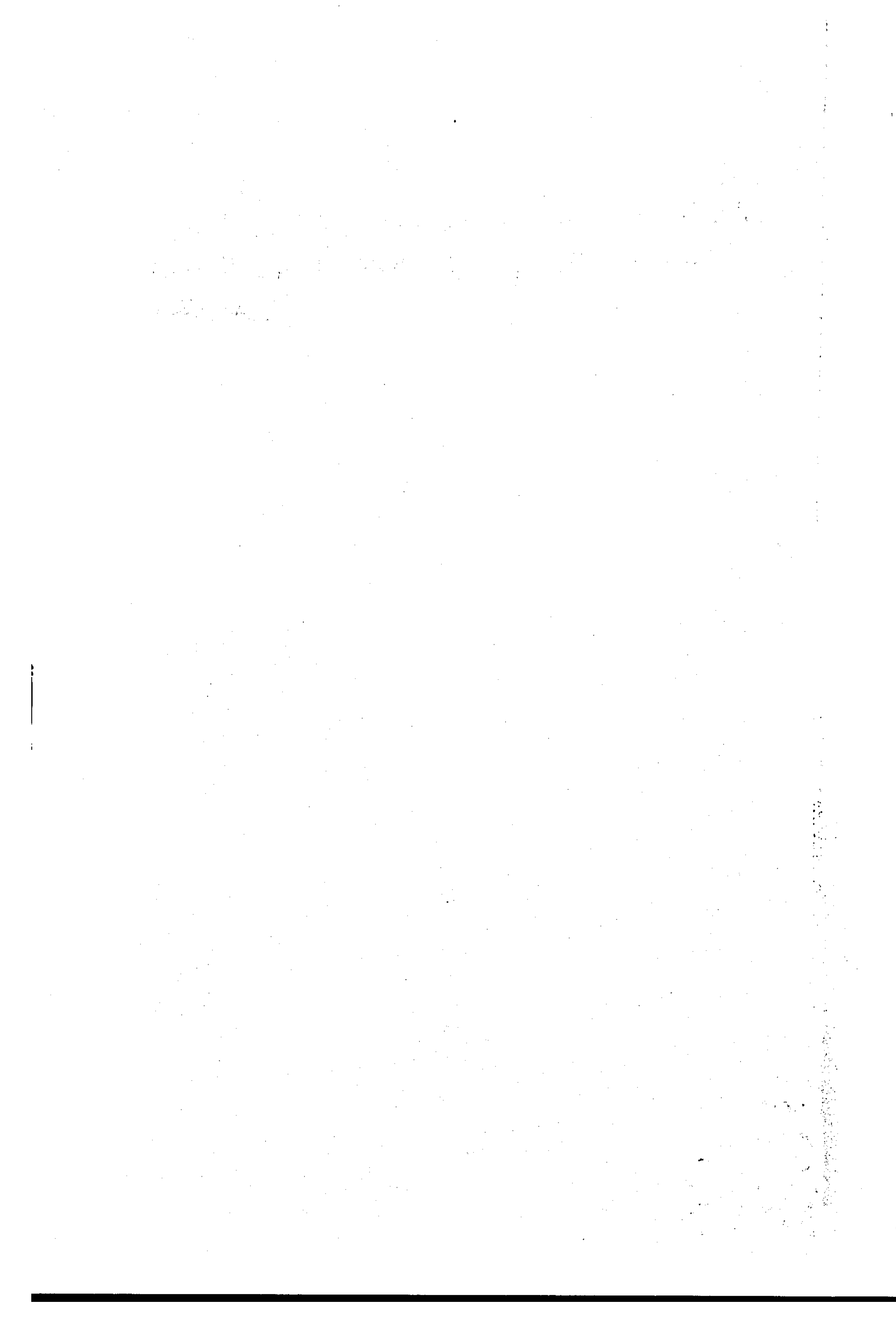
٣-١١-١٣- ثم أشار الدكتور حامد إلى ما أُثِيرَ حولَ التربية العَمَلِيّة والدروس الإيضاحِيّة ، وقال : إنها قَضِيّة ترتبِط بتجزِئة المعارف، حتّى التربوية ، فتجزِئة عِلم النفس والتربية والمناهج ، هذه تجزِئة لا مبرّر لها على الإطلاق، وقال إنه حينما درَس فى الخارج -فى لَندَن - حصل على أربعة مقرّرات: عِلم نفس تعليمِىّ - أصول تربية - مناهج - تربية مُقارَنة - بجانب التربية العَمَلية ، ومن ثَمّ فالمطلوب - عندَه - هو مراجَعة مَناهِجنا التى نقوم بتدريسها .

٣-١١-١٤- وأخيراً وصل الدكتور حامد عَمّار إلى النقطة الأخيرة فى تعقيبة وهى مسألة العلاقة بين الطالب والأستاذ ، وهى - عندَه - عَمَلية وقت ، ولكن : ما نوعية هذ الوقت ؟ ما طبيعة العلاقة؟ هل هى مجرّد دَرْدَشة ؟

وخَلُص إلى أن المهمّ أن تكونَ فى كُلّ ما يحدُث بينَك وبينَه ، قُدوةً له، قدوةً فى المسائل الدينية، فالقِيَمُ الدينيةُ ليست وعظاً وإرشاداً، وإنما هى قُدوة تُتَمَثَّل فى السلوك والانضباط ، وفى الكسب الحلال وغيرها مِن القِيَم ، فهذه هى القِيَم الدينية الحَقّة .

٣-١١-١٥- وجاء التعقيب الأخير ، سؤالاً وجّهته الدكتورة مِرفَت صالح، إلى الدكتور حامد عَمّار، صاحب التعقيب الأخير فى الندوة، وهذا السؤال هو : كيف نحلّ مُشكلة كون الدولة فى جانب ، وكُلّيّات التربية فى جانب آخَر؟

وقالت الدكتورة مِرفّت : إننا حوالى ٣٠٠٠ عُضو هيئة تدريس، بينَ مدّرس وأستاذ مُساعِد وأستاذ ، ومع ذلك فإنّنا لا نستطيع أن نفعَل ما يفعَله شخصٌ واحد مِثل أحمَد عَدَوِيَّة، من حيث تأثيره فى الشعب المصرِى، فكيف نستطيع أن نتجمّع ، ونقلّل الفجوة بيّننا وبين مَتّخِذِى القرار؟



الفصل الرابع

إعداد المعلّم وتدرِيبُه (*)

٤-١- إطار «تكا - بُعِىّ» لإعداد المعلّم (أ. د. وِلْيَم عبِيد) (**) :

٤-١-١- تبدأ الدراسة بطرح بعض المسلّمات التى تعتَبِرها منطَلَقاً لها ، وهذه المسلّمات هى :

- أنّ هناك تدنّياً فى مستوَيات خرّيجِى كليات التربية .
- أن سُوء أحوال التعليم لا يعود إلى المعلّم وحدَه .
- أن تدنّىَ مستوَى الخرّيجين هو مسئولية مشتركة بين أساتذة الموادّ التربوية وأساتذة الموادّ التخصُّصِيَّة .
- أن هناك أموراً خارجة عن إرادة أعضاء هيئة التدريس، تؤثّر بالسلب على المُخرَجات .
- أن الإصلاح والتطوير لايكُونان بتغيير الشكل ، بل بمعالجة جَوْهَر المشكلة .

(*) هذه هى وقائع الجلسة الثالثة مِن جلسات المؤتمر، وقد عُقِدَت مساءَ اليوم الأول مِن أيام المؤتمر، وهو يوم السبت ١٩٩٣/١/٢٣م، ودارت حول أربع دراسات، نعرِض ملخّصاً لكلّ منها، ورأَسَ الجلسة الأستاذُالدكتور إبراهيم عِصمت مطاوِع ، الأستاذ المتفرّغ بكلية التربية جامعة طنطا، وعميدها الأسبق، وعقّب على دراساتها الأستاذ الدكتور حسَن شحاتة، الأستاذ بقسم المناهج وطُرُق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس ، وكان مقرّراً لها الأستاذ الدكتور أحمد إسماعيل حِجّى، وكيل كلية التربية جامعة حلوان للدراسات العليا والبُحوث ، ومقرّر المؤتمر.

(**) الأستاذ المتفرغ بقسم المناهج وطُرُق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس، ووكيل الكلية للدرسات العُليا والبحوث سابقاً، والمعار حَالِيّاً لكلية التربية جامعة الكويت .

والمطلوب الآن - فى نظَر الدراسة - هو فَحْص المكوّنات الفَعَّالة فى إعداد المعلّم، والعمَل على التأكّد مِن توفُّرها فى أوعية إعدادالمعلّم، حيث تبدَأ عملية العِلاج دائماً بعدَ تشخيص الواقع .

٤-١-٢- ويسير النظام الحالِىّ فى إعداد المعلّم بكليات التربية حسبَ ما يُسَمّى بالنظام التكامُلِىّ ، حيث تقدّم فى الوقت الحالِىّ للطلاّب مجموعتان منفَصِلَتان مِن الموادّ التخصُّصِيَّة والموادّ التربوية، إضافة إلى مادّة التربية العَمَلية ، وحيث يسير المساران فى خطّين متوازِيَين، لا يلتَقِيَان ، مما يُعَدُّ عائقاً واضحاً فى تحقيق نموّ المعلّم .

والملاحَظ أن الموادّ التربوية يتكرّر كثير مِن محتواها فى المقرّرات التربوية المختَلِفة، وأنَّ بعض المقرّرات تُغرق فى التنظير .

وهذا الذى قيل عن الإعداد التكامُلِىّ ، يمكن أن يُقال بشكل أو آخَر عن الإعداد التتابُعِىّ ، ويُضاف إليه اختلافُ نوعيّة طلاّبه، حيثُ تتعدّد رَوافد هؤلاء الطلاّب، ويكون إحساسُهم بالانتماء إلى المِهنة وإلى الكلّيّة محدوداً .

٤-١-٣- إنَّ التدريس عملية معقَّدة، يصعُب اختزالها فى عدَد مِن المقرّرات على هذا النحو، ومِن ثَمّ يكون الأمر فى حاجة إلى إعادة النظَر فى عملية الإعداد تلك برُمَّتِها، بحيثُ تجمَع بين إيجابيّات النظامين - التكامُلِىّ والتتابُعِىّ - معاً، وفى إطار واحد، يضمَن أن يكون الإعداد فى وِعاء متخصّص، لإعداد المعلّم، وفى كلية جامعية، لا تقلّ الدراسةُ فيها عن أربع سنوات، يكتَسِب الطالبُ مِن خلالها الخِبرة والمعرِفة ، وتكون لديه القُدرة والدافعية للتعلّم جميعاً .

٤-١-٤- ومُدّة الدراسة فى هذا الإطار أربع سنوات ، ينقسم العامُ الدراسِىّ فيها إلى فصلين دراسيّين، مُدّة الفصل ١٨ أسبوعاً، يدرّس الطالب فيها ٣٠ ساعة، يلِى ذلك عامٌ كامل يقضيه الخرّيجُ مدرّساً مُقيماً فى المدرسة ، يحصل فيه على مرتّب مقابل عمله نصفَ نصاب المدرّس العادِىّ، ويقوم أساتذةُ كلية التربية بالإشراف عليه عَمليّاً فيه .

كمايجب أن يدرُس الطالب فى هذا الإطار مقرّرات تخصّصيّة بنسبة ٧٠٪ مِن خطّة الدراسة ، ومقرّرات تربوية بنسبة ٢٠٪ ، ومقرّرات ثقافية عامّة بنسبة ١٠٪ .

٤-١-٥- ومما تجدُر الإشارة إليه أن المعلّم فى اليابان له دور واضح فى نجاح التجربة اليابانية ، وأن وضعَه الاجتماعِىّ والمادّىّ فى اليابان مرموق، وأن باليابان ٥٦ كلية تربية، وأنه يُمكن تعيينُ خرّيجِى الجامعات فى اليابان فى وظائف التدريس، ولكنْ بعدَ استيفائهم شروطَ الترخيص بمزاوَلة مِهنة التدريس، وأنّ هناك تدريباً يقدَّم على المستوَى المركَزِىّ للنظّار والوُكَلاء ومُستشارِى الموادّ .

٤-١-٦- أما فى الفِلِبِّين ، فإن إعدادَ المعلم يتمّ مِن خلال تزويد معلّم المستقبل بموادّ تربويّة عامّة، تشتمِل على مقرّرات عامّة ، سياسية واقتصادِيّة واجتماعِيّة، وموادّ مهارات أساسِيّة ، إضافة إلى موادّ تربوية تمهينية ، تُنظَّم فى تتابُع سيكولُوجِىّ تحتَ إشراف هيئة التدريس - وإلى موادّ تخصّصِيّة ، تُوضَع فى ضوء المتطلّبات التدريسية فى المدرّسة .

٤-٢- صيغة مقترَحة لتطوير إعداد معلّم التعليم الأساسِىّ بكلّيّات التربية فى مصر (دكتور السيّد عبد العزيز البهواشىّ) (*):

٤-٢-١- يُعتبر التعليم الأساسِىّ فى مصر أساسَ مرحلتى التعليم الثانوىّ والعالى، لذا يجب الاهتمام بتطوير إعداد معلّم هذه المرحَلة ، على اعتبار أن اللبِنَة الأُولَى لشخصية الفرد تُوضَع فيها . وكلياتُ التربية باعتبارها القناةَ الشرعِيّة لإعداد المعلّم، ينبغِى أن تَلعَب دوراً كبيراً فى تطوير إعداد معلّم التعليم الأساسِىّ فى مصر .

لذلك ، تحدَّدت مُشكلة البحث فى السؤالين الآتيين :

(١) هل واقع إعداد معلّم التعليم الأساسِىّ بكليات التربية فى مصر يتمّ بالصورة التى تحقّق الهدَف مِن مرحلة التعليم الأساسِىّ ؟

(٢) ما الأبعادُ الرئيسية للصيغة المقتَرحة لتطوير إعداد معلّم التعليم الأساسِىّ بكليات التربية فى مصر ؟

٤-٢-٢- وللإجابة عليهما ، تَمَّ الاعتمادُ على منهَج البحث الوصفِىّ فى خطوتين: الخُطوة الأُولَى لوصف وتحليل واقع إعداد معلّم التعليم الأساسِىّ فى كُلّيّات التربية فى مصر، وتَبيَّن مِن عرض هذا الواقع أنَّ هناك قُصورا وتبايُناً فى أسلوب إعداد المعلّم بكليات التربية، وتتمثّل مظاهِرُه فى التفريق بين الطلاّب فى سياسة القبول والإعداد بكُلّيّات التربية ، بالإضافة إلىَ أنَّ المقرّرات التى تحتويها هذه الكليات لاعلاقةَ لها بمفهوم التعليم الأساسِىّ المطبّق فى التعليم المصرِىّ .

(*) مدرّس التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، بكلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

٤-٢-٣- وللتغلّب على أوجُهِ القصور هذه ، تمثّلت الخطوة الثانية فى تقديم صيغة مقترحة مكوّنة مِن أربعة أبعاد رئيسية لتطوير إعداد معلّم التعليم الأساسِىّ بكُلّيّات التربية فى مصر ، وهى :

١. وضع سياسة دقيقة موحّدة للقبول بكُلّيّات التربية ، ومحاولة الإفادة مِن التجارب العالمية فى هذا المجال .

٢- ربط مقرّرات إعداد المعلّم بالمتغيّرات التى يمرّ بها المجتمع المصرِىّ، والأهداف التى يسعىَ إلى تحقيقها .

٣- تمهين المقرّرات التى يدرُسها الطلّاب المعلّمون فى كُلّيّات التربية وربطها بالبيئة التى تُوجَد فيها .

٤- إعادة تنظيم برنامج إعداد المعلّم فى كلّيّات التربية، بحيث يتّفق مع وحدة التعليم الأساسِىّ .

٤-٣- دراسة تحليلية لاتجاهات معاصرة فى إصلاح التعليم وإعداد المعلمين فى كُلّيات التربية (د. أمينة عُثمان)(*) :

٤-٣-١- لما كان التعليم عَمليةً يقصَدُبِهَا تنمية الفرد فى اتجاهات مقصودة، اجتماعياً وثقافياً ووجدانياً وعقلياً وجسمياً ... إلى غير ذلك مِن نواحِى نموّ الفرد وشخصيته ومهاراته، فلا بُدّ أنْ يرتبطَ التعليمُ بحضارة المجتمع الذى يتمّ فيه، بحيثُ يكون مِن السهلِ على المربّين إدراكُ التغييرِ المقصود، ومتابعة مدَى تحقّق الأهداف، فى نفس الوقت الذى يسهُل فيه ملاحظة مؤشّر الانحدار ، إذا حَدَث، فيسارعون بالإصلاح أو التطوير ، ولكنْ ينبغِى أنْ ندرك أنَّ عمَلِيّة الإصلاح والتطوير للتعليم قد لا يكون لها بداية ونهاية ، بمعنَى أنّنا لا نستطيع أن نقول إنّنا أصلحنا التعليم وانتهينا، ولكنها عَملية يجب أن تظَلّ مستمِرّة .

٤-٣-٢- وليس معنَى ذلك أن يُنظَر إلى التعليم ونُظُمه على أنه عَمَل غير مستقِرّ، أو أنّ التطوير أو التغيير يدخُل عليه كما لو كان التغييرُ هدَفاً فى ذاته، وعلى هذا ينبغِى ألاّ يُدرِك قادة التعليم ورجالاته أن خُطَطَ التطوير التى أنجزَها أسلافُهم كانت خاطئة ، ويجب هدمُها ، لأنّ التطوير وإصلاح التعليم خُطّة ومنهَج عِلمِىّ ودراسة مستَفيضَة ، تنبُع مِن الجَميع، مخطّطين ومنفّذين ، قادة وقاعدة ، بحيثُ يجدُ كُلّ مِنهم نفسَه جُزءاً مِن عَمَلِيّة التطوير ، فيسارع ويُخلِص جهودَه فى تحقيقها .

(*) الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطُرُق التدريس بكلية التربية بِبَنْها ، جامعة الزقازيق - مصر .

٤-٣-٣- ولهذا فليس مِن الحِكمة أن نستورِد خُطَّة ما ثَبَتَ نجاحُها فى بلَد آخَر ، كما يجب ألاَّ يُفهَم مِن ذلك أنَّ الإفادة مِن خبرات وتجارب البلاد الأُخرَى فى التعليم تُنبِئُ عن عدَم قُدرتنا على التطوير، أوْ أنَّ جميع الخِبرات الخارجية غيرُ صالحة ، بل على العكس مِن ذلك ، فإنه يُمكِن الإفادة مِن الخِبرات الناجحة ، وتحاشِى الممارَسات التى ثَبَتَ عَدَمُ فعالِيَّتِها فى التطوير ، حيثُ تكون ظروف تطبيقها مشابِهة لأوضاعنا المحَلِّيَّة .

٤-٣-٤- ومِن هنا، نَبَعت مُشكِلة البحث الحالِىّ، مِنْ محاوَلة للاطلاع علىَ التجارب، وتحليل محاوَلات التطوير، التى تمت فى بعض البلاد ، للاستفادة منها ، مع مراعاة الفروق الحَضارية وطبيعة الإنسان وآمالِه ، مع وضوح الرؤية والأهداف ، والتحرُّر مِن سُلطان الأساليب التقليدية المعوِّقة للإصلاح .

وعلىَ هذا، يُمكِن تحديد مُشكِلة البحث الحَالِىّ علىَ النحو التالِى:

ما أهَمّ حَرَكات الإصلاح والاتّجاهات العالَمِيَّة التى ساهَمَت فى تطوير مُشكِلات التعليم وإعداد المعلّمين ؟

٤-٣-٥- وبَعدَ تحديد مُشكلة البحث ، تفرَّعت إلى الأسئلة التالية التى يُجيب عليها البحث، وهى كما يَلِى :

(١) ما دور كُلّ مِن التعليم والمعلّم فى علاج التخلُّف فى المجالات المختَلِفة ؟

(٢) ما أبرَزُ حَرَكات الإصلاح والاتّجاهات العالَمِية البنّاءة التى سعت إلى تطوير النظُم التعليمية وإعداد المعلّم ؟

(٣) كيف يُمكن الاستفادة منها فى معالجة الواقع التعليمىّ لإعداد المعلّم فى مصر ؟ .

٤-٣-٦- خُطُوَات البحث :

(١) حتميّات الاهتمام بالتعليم وإعداد المعلّم .

(٢) تطور إعداد المعلّم فى مواجَهَة أمّة معرّضة للخَطَر (دراسة تحليلية لتقرير اللجنة القومية الأمريكية لإصلاح التعليم) .

(٣) معايير الاستفادة مِن التقرير الأمريكِىّ فى تطوير التعليم وإعداد المعلّمين فى مصر .

(٤) تقرير نادِى رُومَا الدولِىّ حولَ التعليم وتحدّيات المستقبَل، ومعايير الاستفادة منه .

(٥) دراسة تحليلية لِلّجنة الأمريكية الرائدة لتطوير التعليم (مجموعة هُولِمْزْ) ، ومعايير الاستفادة مِن النتائج .

(٦) دراسة تحليلية لأعمال لجنة الإصلاح وتطوير التعليم الدولية ، والتبادُل التعليمىّ بينَ اليابان والولايات المتّحدة ومعايير الاستفادة منها .

(٧) نماذج تنفيذية مقتَرَحة للاتجاهات العامّة لمشروعات الإصلاح والتطوير العالَمية .

(٨) نتائج البحث .

(٩) توصيات .

(١٠) مقتَرَحات .

٤ . ٤ . التوافُق المِهَنِىّ للمعلّمين « دراسة ميدانية نقدية » (د. عَلِى السيّد الشخِيبِىّ) (*) :

٤-٤-١- نظراً لمكانة المعلّم، ومِهنة التعليم والتغيُّرات التى طرأت عليها خلالَ السنوات الأخيرة ، فإنّ هذه الدراسة تمثّل محاولة للبحث فى إحدَى القضايا الحيَوِيّة التى تُثَار حولَ المعلّم ومِهنة التعليم، والتى لم تجد اهتماماً جاداً مِن جانب الباحثين فى مجال التربية، وتتمثّل هذه القضيةُ فى التوافُق المهنِىّ للمعلّمين ، وحيثُ أن هذه الدراسة ذاتُ طبيعة نظَرية - تحليلية نقدِيّة - فإنّها اعتمدت على كُلّ مِن المنهَج الوَصفِىّ ومنهَج التحليل الفلسَفِىّ، ودارت هذه الدراسة حولَ مجموعة مِن المحاور الرئيسية،وهى :

١. المِحْوَر الأوّل ، عن مفهوم التوافُق المِهنِىّ بوجْهٍ عامّ ، والتوافُق المِهنِىّ للمعلّمين بوَجْهٍ خاصّ .

٢. المِحْوَر الثانِى ، يحاول الإجابة عن السؤال التالِى: هل معلّم اليوم أكثَرُ أمْ أقلّ توافُقاً مِهْنياً مِن معلّم الأمس؟ وذلكَ بتقديم مجموعة مِن التغيُّرات التى حدثت خِلالَ الأيّام الأخيرة،وأثّرت على المعلّم بوجه عامّ،وعلَى توافُقِه المِهنِىّ بوجه خاصّ .

٣. المِحْوَر الثالث ، ويتمثّل فى التوافُق المِهنِىّ للمعلّمين خارِجَ المدرَسة، ويعرِض فيه الباحثُ إلى مَكانة المعلّم ومِهنة التعليم فى المجتمع،والاتّجاهات العامة نحوهما .

(*) الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس .

٤- المِحْوَر الرابع ، ويتمثّل فى التوافُق المِهنِىّ للمعلّم داخلَ المدرّسة ، ويتضمّن علاقات المعلّم مع بعض الراشدين المسئولين عن العمَلِيّة التعليمِيّة فى المدرّسة ، ومنهم أولياء أمُور التلاميذ ، ومُدير المدرّسة، والمعلّمون والزملاء.

٥- المِحْوَر الخامس، ويركّز على علاقة المعلّم بتلاميذه داخلَ حُجرة الدراسة، وبعض المُشكِلات التى يُمكِن أنْ تظهَر خِلالَ هذه العلاقات على أساس أنّ كُلّاً مِن المعلّم والتلميذ هما العنصُران الرئيسيّان فى العمَلِيّة التعليمِيّة داخلَ حُجرة الدراسة .

٤-٤-٢- وفى نهاية الدراسة، توَصّل الباحث إلى أن معلّم اليوم أقلّ توافُقاً مِهنياً مِن معلّم الأمس، سواء داخلَ المدرّسة أو خارجَها، أو داخلَ حُجرة الدراسة، نتيجة لمجموعة مِن الأسباب والمواقف التى يُمكِن أن تُثير مُشكلات، تُؤثّر بدورها سَلبياً على التوافُق المِهنِىّ للمعلّم .

٤ ـ ٤ ـ ٣ ـ وفى ضوء ذلك، حاوَلت الدراسة أن تقدّم بعضَ المقترَحات التى يُمكِن أنْ تُسهِم فى رفع مستوَى التوافُق المِهنِىّ للمعلّمين، ومِن هذه الاقتراحات : زيادة سَنوات الإعداد المِهنِىّ للمعلّمين بالجامعة إلى خمس سنوات ، وأن يكون إعداد معلّم المرحَلة الابتدائية داخلَ الجامعة ، وزيادة وَعْى المعلّمين بِمهنتهم، ورفع مستواهم الاقتصادِىّ والاجتماعِىّ ، وزيادة وَعْىِ المواطِنين، وخاصّة أولياء أمور التلاميذ، بأهمّيّة المعلّم ومَكانة مِهنة التعليم، وتحديد الأدوار والمسئوليات علىَ العاملين بالمدرّسة ، وإجراء بعض الدراسات الميدانية فى مجال التوافُق المِهنِىّ للمعلّمين .

٤-٥- تعقيب المؤتمر (*) :

٤-٥-١- إنّنا لسنا بصدَد تقييم البحوث أو تحكيمها، كما هو مُتّبع فى المؤتمرات الأُخرى، ولكنّ هدف هذا المؤتمر هو عرض بعض القضايَا الحيوية، والأفكار المهمّة ، التى يُمكِن أن تكون مَدار النقاش والجدَل، وظهور وِجهات النظَر المتعدّدة والمختَلِفة، فلا تزال العلوم الإنسانية مَجالاً خِصباً وثَريّاً للأفكار المتنوّعة ، وهنا نسأل :

* هل هناك ضرورة للربط بينَ ما يدرُسه الطالب المعلّم فى كُلّيّات التربية ، وبين ما يدرُسه هذا الطالب المعلّم فِى مَراحل التعليم العامّ؟

* وهل هناك ثُغرَات بينَ ما نقدّمه لهم وما ندّربهم عليه ، وبينَ ما يقوم المدّرس بعمَله داخلَ المدرَسة ، باعتباره الواقف على خَطّ الإنتاج ؟.

* وهل يُجَهّز هذا الذى يقف على خَطّ الانتاج فى مَعاهدنا ، بحيثُ يستطيعُ أن يقومَ بكَفاءة وبفَاعِلية ، متمثّلاً القُدرات والمهارات التى سَيُكسِبُها للمتعلّمين ؟

هذه قَضيّة ، أما القَضيّةُ الثانية، فَهِىَ :

* هل نحنُ فى حاجة إلى كُلّيّة للبنَات فى مجتمع القرن الحادِى والعِشرين، فى مصر أو فى غيرمصر ؟

(*) تولّى التعقيبَ على دراسات الجلسة الأستاذُ الدكتور حَسَن شِحَاتة، ، أستاذ المناهج وطُرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس .

* التربية العَمَلية بشكلها الحالِىّ فى كُلّية التربية تُعتَبَر - وأنا أستاذ بقِسم المناهج - إهداراً لوقت طُلّاب كُلّيَّة التربية، واستِنزافاً ماليّاً لأموال الدولة ، فهل لنا أنْ نفكّر فى صُورة جديدة لا يقتَصِرُ العَمَل فيها على قِسم المناهج وحدَه ، وإنّما يشارك فيها كُلُّ أقسام الكُلّيّة ، خاصّة الأقسام التربوية ، لأنَّ هذا هو المصنَع أو المزرَعة ، التى يتدرّب فيها هذا الطالب المعلّم؟

٤-٥-٢- كذلك يُعتَبر إعداد المعلّم الواقف على خُطوطِ الإنتاج فى مدارسنا ليس مهمّة التربويين فَقَط، فهناك مؤسّسات أُخرى غير كلية التربية، يُمكِن أن تشارك فى هذا الإعداد .

* وهل نُعِدّ هذا المعلّم بينَ أربعة جُدران فى كلية التربية ؟

* وهل يقع عِبءُ التربية فى العالَم العربىّ كُلّه على التربويّين وحدَهم ؟ إنّنا لا بُدّأن نناقش هذه القضيّة ، قضيّة التربية، لا قضية التربويّين.

* هل تطوَّرت مَضامينُ البرامج التربوية والنفسية التى نقدّمها منذُ عام ١٩٢٩ - حيثُ كان معهَد التربية فى المُنيرة ؟

* هل اختلفت مسمّياتها ؟ هل اختلف الكَمُّ ولا زال الكيفُ كما هو، ونحن فى عالَم متغيّر ؟

* أساتذةُ التربية ، وأنا واحدٌ منهم ، هل يقفون فى موقِف الناقدين ، ولا يقِفون فى موقِف المُبدِعين والمفكّرين ؟

* متَى يُصبِح السلوك الأكَادِيمِىّ لأساتذة الجامعة قُدوة ونَموذَجاً للمعلّم، لأنَّ الطالب المعلّم إنما يتعلّم بالنموذج والقُدوة فى كُلّيات التربية ؟ أمْ أنَّ هناك أشياء كثيرة تُفسِد هذا المعلّم عندما ينزِل إلى الميدان – ميدان العَمَل ؟

* أينَ يقع الأستاذ الجامِعىّ على خريطة البحث العِلمِىّ ؟ وأينَ يَقَعُ على خريطة القِراءة ؟ وهل يجب أن نقرَأ أم أنّنا نَطوِى صفحة القِراءة بحصولنا على درَجة الأُستاذية ؟

* هل نهاجم السياسة التعليمية فى مصر أو فى غير مصر ، قبلَ أن نقرأ عنها ، وقبل أن نعرِف التوجُّهات السياسية لمتَّخِذِى القَرار ؟

* متَى نتوقّف عن تبديد المعلّمين ؟ ومتى نُعِدُّ لهم برامِج للتدريب، أو ما آن الأوان للنموّ المِهنِىّ والقراءات المِهنية والتعلّم الذاتِىّ؟

* هذه مجموعة مِن الأفكار ، أرجو أن ننسَى منها ما لا يُعجِبنا ، وأن نناقِش ما نُحِبّ أن نناقِشه منها .

٤-٥-٣- وبعدَ عرض هذه الأفكار ، ننتَقِل إلى الأوراق الأربعة المعروضة فى الجلسة، والتى إذا نظَرنا إليها نظرة متأنّية فسوف نجدها جميعاً دعوة إلى التحسين والتطوير ، سواء بِوَضْع إطار أو صِيغة مقترَحة، أو بالدراسة التحليلية .

٤-٥-٤- كذلك فإن هناك سِمَة مشتركة تجمَع بينها ، وهى المقارنة بين أنظِمة مختَلِفة ، وهذا يؤدّى إلى نوع مِن النموّ أو التنمية

بالضرورة ، لأنّنا ننمّى أنفسَنا فى التربية المقارنة ، مِن خلالا الموازَنات بينَ تلك الأشياء.

٤-٥-٥- ووصف الواقع هو الآخَر يُعتَبر بداية للتطوير، وقد كان ذلك واضحاً فى بعض الأحيان،ولكنه كان متعجّلاً فى بعضها الآخَر، وكان التركيز على بعض الصِّيَغ التى يَعتَقِد بعضُ الباحثين أنها مُفيدة ، وقد كانت هى الأساس فى البحوث، وكانت الأمانة فى العرض واضحةَ المَعَالِم، كما كانت الجوانب التى تَزِيدُ مِن فاعليّة المعلّم فى أدائِه واردة فى بحث مِن هذه البحوث، ولكنّى كنتُ أتوقّع أن يكون هناك اهتمام بموضوع الكَفاءات أوالكِفايات فى مسألة إعداد المعلّم، بحَصْرِها فى مجموعة مِن المهارات والقُدرات والثقافة ، التى يُفرضُ أن يزوّد بها ، إضافةً إلى التدريب عليها وأدائِها ، إذْ لا بُدّ مِن الوقوف على النمَوذَج الذى ننشُده فى هذه المعلّم ، وفى كل تخصُّص من التخصّصات - ومِن خلال معرفة هذه الكِفايات ، يُمكِن ترجمتها إلى محتَوى فى كُلِّيَّات التربية، التى هى معاهد لإعداد المعلّمين ، وهذه نقطة تفتَقِرُ إليها هذه البحوث ، وهى صِيغة معمولٌ بها فى البحوث الحديثة ، أن يكون هناك اهتمام بالكِفايات اللازمة للمعلّمين، وأن تُتَرجَم هذه الكِفايات إلى برامج خاصّة للإعداد .

٤-٥-٦- كذلك لم يكن هناك النظرة التى تُراعِى التشخيصَ مِن خلال أدَوات حقيقية فى رأيى ، وقد أكون مُخطئاً فى ذلك ، فالدراسات - فى مُعظَمِها - مجموعة مِن الانطباعات أو الخِبرات المكرَّرة ، أو أنّها مَنقولات مِن بعض الدراسات، أو مِن بعض البيئات الأُخرَى ، قد تَتّفِقُ معنا وقد لا تتّفِق .

ومع ذلك ، فالدراسات مجموعة مِن الأعمال الجيّدة، وتُعتَبر إسهاماً جيّداً فى عَملية التطوير إنْ شاءَ الله .

٤-٦- وتعقيبات الحُضُور :

٤-٦-١- هل نحنُ فى حاجة إلى كُلّيّة للبَنات اليوم؟ (*) :

سأل الدكتور حَسَن شِحاته فى تعقيبِه : هل نحنُ فى حاجة إلى كُلّيّة بَنات اليوم في عالَمنا المتغيّر الذى نعيش فيه ؟ وأعطانا انطباعاً بأن معنَى التغيُّر فِى عالَم اليوم، هو أن نخرُج مِن ثقافتنا الأصليَّة ، التى ننتَمِى إليها ، ومثلُ هذ الكلام فيه مِن الخطورة علينا ما فيه ، لأنَّ معناه أن تَضِيعَ هُوِيَّتنا ، ونَذُوب فى ثقافة أُخرَى .

علىَ أنَّ القضية ليست قضيّة ثقافة أصيلة فقط، وإنما هناك جانب أكاديمِىّ أيضاً، فقد أثبتت الدراسات أنَّ التعليم المنفَصِل له مزاياه أيضاً، وله مبرّراته النفسية والسيكُولُوجِيّة ، ومِن ثَمّ فهذا الانفصال بينَ البنين والبنات له مُبّرِر عِلمِىّ تربَوِىّ ، ومبرّر ثقافِىّ.

وثَمّة أمرٌ آخَر، هو أنّنِى أعتقد - ونحنُ نتحدّث عن كُلّيّات التربية فى الوطَن العرَبِىّ - أنّ كلية التربية ليست شيئاً مستقلاً قائما بِذاتِه ، وإنما هى جُزء مِن نظام أكبَر، هو النظام المجتَمَعِىّ، حيثُ أشارَ الدكتور سعيد إسماعيل فى جلسة الصباح إلىَ أنّنا ليست لنا هُوِيّة حَضارية، ومِن ثَمّ فإنّنا يجب أن نعالج القَضِيّة فى إطارها الأوسَع ، وهو المجتمع الذى أنشأ هذه الكُلّيّات ، والّذِى يعيش فيه أعضاءُ هيئة

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور عبد الرحمٰن النقيب ، رئيس قسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة - مصر.

التدريس، والذى قَدِمَ منه الطلاّب، ليعودوا إليه بعدَ تخرُّجهم، للعَمَل فى مَدارسه ، ومِنْ ثَمَّ يجب النظر إلى القضيّة مِن منظورها الكُلّىّ، فنبدأ بمعرفة : مَن نحن ؟ وما نوعُ الطالب الذى نُريد أن نربّيه؟ وما نوعُ المعلّم الذى يربّى هذا الطالب؟ ولأىّ وَطَن عربىّ نفعَل ذلك كُلَّه - الوطَن الكبير - أم وَطَن الدويلات الموجودة الآن؟

وعلىَ ذِكر العالَم المتغيّر ، إنه رُبّما تحدُث للوطَن العربىّ تقسيمات أُخرَى، وهذا هو التحدّى، وهو التغيُّر الحقيقىّ الذى يجب أن نواجهه .

٤-٦-٢- ثقافة كلّيات التربية (*) :

لفتَ نَظَرى فى أحَد البحوث ، أنَّ منهَج البحث فيه هو المنهَج الوصفِىّ، إلاّ أننى لم أتبيّن فى هذا البحث أثَر هذا المنهَج الوصفِىّ، وقد أكون مُخطئاً، لأنّنى لم أقرَأ الورَقة ، ولكنّ كثيراً مِن الباحثين يحاولون كُلّما كتَبوا ورَقة، قالوا إنهم ساروا فيها وَفْقَ منهَج معيّن ، وليكن المنهَج الوصفِىّ ، بينَما المؤتمرات على مستوى عالِمَىّ ، وأحدُها كان عن مناهج البحث فى التربية، ولم يذكُر فيه أىّ باحث منهَج بحثه ، ذلك أنَّ أوراقَ المؤتمرات هى مِن نوع الأوراق التى تُسمّى (ورَقة الرأى)، حيث يُوجَد المنهَج فى ذِهن الباحث ، ويسير وفقَه ، دون أن يذكُره ، فيضع فى ضوئه التحليل والنقد والسياقات المختلفة ، ويقدّم رأيَه حولَ الموضوع المطروح ، فليس هناك ما يدعُو - إذَنْ - للنصّ علىَ أنَّ هناك منهَجاً للبحث ، بالطريقة الشكلية التى تَسيرُ عليها .

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور عبد السميع سيّد أحمد ، الأستاذ بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس .

وهناك أمر آخَر، هو أنّنا ما دمنا نتحدّث فى مجال التربية المقارَنة ، وهى - كما نعرِف مِن أساتذتها - تؤكّد علىَ القُوَى والعوامل الثقافية ، كنتُ أوَدُّ أن نتذوّق - ولو بصورة سريعة - الثقافة، والقُوَى والعوامل فى داخل هذه الثقافة التى تقف وراءَ إعداد المعلّم، سواء فِى الخارج أو عندنا - ولا أقصِدُ بالثقافة ، الثقافة العامّة ، المِصرية أو العرَبيّة فقَط ، وإنما أقصِدُ ثقافة كُليّات التربية ، فإن كُلّيّة التربية ، كأيّة كُلّيّة غيرِها ، وكأيّة جامعة ، لها ثقافتها الخاصّة بها ، متمثّلة فيما يجرِى فيها مِن صراعات،كالصراع بينَ الفِكرة الليبِرَاليّة والفِكرة المِهنية ، فالفِكرة الليبرالية ترَى أنّ العلوم التى ندرّسها للمعلّم يجب أن تكون علوماً تنظيرية ، بهدَف تحرير المعلّم وتنويره، ثم دخَل الطابع المِهنىّ إلى هذه الكُلّيّات ، فأوجَد نوعاً مِن الصراع بينَ الأكاديميّين التخَصّصيّين ، وبينَ الذين يدرّسون الموادّ التربوية والنفسية، مِمّا يعكِس الصراع حولَ فكرة المدّرس: هل هو مِهنىّ أم مُثقّف ؟

وهناك صِراعات أيضاً بينَ أقسام الكُلّيّة المختَلِفة، مِمّا ينعَكِس علىَ المعلّم الذى نُعِدُّه ، وعلى تكوينِه ، وعلى المفاهيم التى تُوجَد فى أذهان مَنْ يتولّون إعدادَه ، فهذه اللمسة الثقافية الاجتماعية التى تدور حولَ القُوَى والعوامل الثقافيّة ، كُنّا نَوَدُّ أن نسمَعها بصورة مكثّفة ، أكثرَ مِمّا نسمَع عن تجارب الآخَرين ، أو عن السومات الموجودة فى إعداد المعلّم فِى مصر.

٤-٦-٣- التكامل بين إعداد المعلّم وتدريبه (*) :

يبدو أنَّ البعضَ يرَى أنَّ هناك فَرقاً بين الإعداد والتدريب، بحيثُ تكون هناك مؤسَّسة للإعداد، وأُخرَى للتدريب، وأنا أعتقد أنَّ هذا الكلامَ قد فاتَ أوانُه، وهو كلام مغلوط، ونحن نلاحظ الآنَ فى بعض كُلّيّات التربية، أنَّ بعضَ الأساتذة المسئولين عن إعداد المعلّم ربما لم يروا المدرّسة إلاَّ عندما كانوا طلَبة فِى التربية العمَليّة، ونحن نعرِف مُعيدِين وصلُوا إلى رُتبة أُستاذ، حيثُ عُيّنَ الواحد منهم مُعيداً بعدَ تخرُّجه مباشرة، ثم حصل على الماچستِير فالدكتوراه، ثم تدرّجَ فى السلك حتى وَصَل إلى الأستاذية فى التربية، وهو لا يعرِف المدرّسة، وربّما كنتُ أنا واحداً منهم، وإن كنتُ قد اشتغلتُ بالتدريس لعدَد طويل مِن السنَوات - وما أردتُ أنْ أؤكّد عليه هو أنّ استراتيچيّات إعداد المعلّم وتدريبه أصبحت استراتيچيّة واحدة، بمعنَى أنَّ الإعداد يجب أن يكون مرتبِطاً بالتدريب، ونحنُ نعرف أنَّ مسئولية الإعداد الآن مسئولية مشتركة بينَ مؤسَّسات الإعداد، وهى كُلّيّات التربية، والمؤسَّسات التى تستخدِم المعلّم، وهى وزارة التربية والتعليم.

وهناك تجارب عالَمية كثيرة الآن تتَّصل بإعداد المعلّم وتدريبه فى أوروبّا وأمريكا وجنوب شرقىّ آسْيا، حيثُ نجد ما يسمَّى بمراكز التعلُّم للمعلّمين، وفى هذه المراكز يمتزِجُ أساتذة التربية مع جماعة المدرّبين، لوضع برنامج للتدريب - وأنا - على أيّة حال - أرَى خُطورة الفصل بين الإعداد والتدريب، لأن هناك تكامُلاً بينهما، فكلاهما يَهدِف إلى

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور محمد سيف الدين فهمي، الأستاذ المتفرّغ بكلية التربية جامعة الأزهر، وعميدها الأسبَق.

إعطاء مَهارات أو خِبرات أو قِيَم معيَّنة ، ومِن الخطورة الفصلُ بينهما عندَنا الآن، وأن تكون وزارة التربية عندنا لا تتَّصل بمعاهد الإعداد، فالأصل هو أن يكون الإعداد والتدريب معاً فى كُلّيّات التربية ، وأن تتعاوَن وزارة التربية، مع هذه الكُلّيّات ، فيما تقوم به مِن عَمَل ، بقدر كبير ، حتى يستمرّ النموّ المِهنِىّ للمعلّم .

٤-٦-٤- إنشاء قِسم لمتابعَة الخرّيجين (*) :

يَحُثُّنا حديثُ الأستاذ الدكتور سيف بطريقة التداعِى الحُرّ، أنْ نُوصِىَ بإنشاء قِسْم فى كُلّيّات التربية لمتابعة الخرّيجين .

وفى الكُلّيّة الآنَ - كما هو معروف - تربية عَمَلية ، تنصَبُّ علىَ الإعداد ، بينما متابعَة الخرّيجين - التى أقترِحُها - تنصَبُّ على التدريب، وهذا الأمر ، حيثُ الجمعُ بين المجَالين المرتَبِطَين بطبيعَتِهما ، نراه فى كُلّيّة الطبّ، وفى المستشفَيات الجامعية، حيثُ يتمّ إعداد الطبيب وتدريبُه فيها - فهل يُمكن إنشاءُ قِسم لمتابعَة الخرّيجين فى كُلّيّة التربية ، يُتَمّمُ عَمَل الكِيان الآخَر الذى يسمّى التربية العَمَلِيّة؟

علىَ أنَّ هناكَ مُشكلة ستظهَر، وهى وَضْعُ مَراكِز التدريب الحاليّة فى مختلف أنحاء الجمهورية، ويمكن حَلّ المشكلة بإلحاقِها بكُلّيّات التربية، فينضمّ كُلّ مَركَز تدريب إلى أقرَب كُلّيّة تربية منه ، ولكن: هل تقبَل وزارة التربية هذا التنازُل عن مَراكِز التدريب التابعة لها ؟

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور إبراهيم عِصمَت مطاوِع، رئيس الجلسة، والأستاذ المتفرّغ بكلية التربية جامعة طنطا، وعميدها الأسبَق .

على أية حال، يجب دراسةُ الأمر، تطبيقاً لما نادَى به الدكتور سيف، مِن أنّ التدريب مُكمّل للإعداد، وأنّهما يكوّنان معاً منظومة واحدة .

٤-٦-٥-التنمية المِهنيّة للمعلّم (*) :

أحِبّ أنْ أشِيرَ إلى ورقَتِى التى أقدّمها فى جلسة الغَد إن شاءَ الله، عن التنمية المِهنية للمعلّمين ، أو دور كُلّيّات التربية فى تنمية المعلّمين مِهنيّا، حيثُ يأتِى فى إطارها النموّ المِهنىّ، والتدريب أثناءَ الخِدمة، إضافةً إلى بُعْدٍ رابع، وهو أخذ الورقة بمفهوم التنمية المِهنية كبديل عن التدريب أثناءَ الخِدمة، وفى الورَقة كذلك تصوّر مُقتَرَح لمنظومة فَرعِيّة يجب أنْ تُنشَأ فى كُلّيّات التربية ، تختصّ بهذه الجُزئيّة.

٤-٦-٦- نَعَم . نحنُ فى حاجة إلى كُلّيّات للبَنَات (**) :

أودُّ أنْ أعبّر عن موافقتى وتأييدى للأستاذ الدكتورعبد الرحمن النقيب فِيما قاله، تعليقاً على ما قاله الدكتور حَسَن شِحاتة، فإذا كان الدكتور حَسَن يسأل : هل نحنُ فى حاجة إلى كُلّيّة للبَنِين وكُلّيّة للبَنَات، فإنّنى أجِيبُ عليه بقولِى «نَعَم»، لأننا نعيش فى مجتمع مُسلِم .

(*) تعقيب الدكتور أحمّد محمّدغانم، مدرّس الإدارة التعليمية بكلية التربية ببَنِي سوِيف، جامعة القاهرة .

(**) تعقيب الدكتور سليمان عبد ربّه محمد ، مدرّس التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس .

٤-٦-٧- قضية المنهج وقضايا أخرى (*) :

ذكرت بعضُ الدراسات أنَّ الدراسة تعتمد على المنهَج الوصفِىّ، والمنهَج الوصفِىّ للأسَف الشديد أحياناً يُحَمَّل فوقَ طاقتِه ، فالوصفُ لا يأتِى فى الغـالِب إلاَّ بـوصف ، أو يصلُ فى النهـاية إلى مُـجَـرَّد تشـخـيص، إذا كـان معَ الوصف شئٌ مِن التـحليل للواقع، ولكنّى لا أستطيع أنْ أخرُج منه بالكيفية التى أعالج بها معالَجة حقيقية، كما اقترح الدكتور السيّد البِهوَاشِى، عندما وضعَ صيغة مقترَحة ، وكما حاولت الدكتورة أَمِينة عُثمان فى الدراسة التحليلية لاتّجاهات مُعاصِرة فى إصلاح التعليم وإعداد المعلّمين - هذه المنهَجية لا بُدَّ وأن تقوم على تداخُلٍ بين ثلاثة أشيـاء،هى: الإعداد، والاخـتـيـار، والتـدريب أثناءَ الخدمة .

ولذلك ، فإنَّ كلمة أستاذنا الدكتور عبد السـمـيع أثَّرت فِىَّ جداً، حيثُ سأل : أينَ نحن ؟ حقيقةً إنَّنى يُمكن أن أستفيدَ مِن الفِكر المعاصِر ، وأنطلق منه ، وأرَى ما هو موجود فى التجارِب الأُخرَى، وهذا ضرورِىّ ومُفِيد جدّاً فى عَمَلنا ، ولكنْ مِن الضرورِىّ أيضاً أنْ أعرِف الوضعَ الذى أنا فيه ، فهل عندنا نحنُ كُلّيّات تربية، كتلك الموجودة فى انجلترا أو أمريكا ؟

إننى بحُكم خِبرتى القليلة والمحدودة جِدّاً ، فإنّنى أرَى أنَّ كُلّيّات التربية فى مصر جامعات، وليست مجرّد كُلّيّات عادِيّة ، فهى تَضُمّ كُلَّ شئ ، حتّى التـعليم الفَنّىّ، ومِنْ ثَمَّ فـهى لم تتـرُك لغـيـرِها مِن

(*) تعقيب أمين محمّد النبَوِى، المدرّس المساعِد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس .

الكُلّيّات شيئا ، وهى تتحمّل فوقَ طاقتها،رغمَ ضعف إمكانيّاتها ، وحتّى بَرامج التدريب، فإنّنا نحمّل كُلّيّات التربية مسئوليّته .

فنحنُ إذَنْ فى حاجة إلى نوع آخَر مِن كليات التربية ، أو علىَ الأقلّ إلى مَدخَل جديد لها ، أو منظومة جديدة ، حتى تستطيع أن تقوم بالعبء الضخم المُلقَى عليها فى ضوء عنوان مؤتمرنا (فى عالَم متغيّر) ، ولا بُدّ أن أسألَ نفسى: ما نوعُ المعلّم الّذى أُريده ؟

لقد اتّفقنا جميعاً على أنّ كلية التربية لا بُدّ أنْ تُعِدّ معلّم التعليم الثانَوِىّ، وتُعِدّ معلّم التعليم الأساسِىّ، سواء الابتدائِىّ والإعدادِىّ، ومع ذلك نجد أوّل ورَقة عن إعداد معلّم التعليم الأساسِىّ، كما نجد ورَقة أُخرَى عن إعداد المعلّمين ، وهكذا فنحنُ فى حاجة إلى منظور جديد، أو مدخَل جديد، للتوفيق بينَ الأوضاع المتداخِلَة والمتناقِضَة مع بعضها البعض، والمتنافِرة أحياناً ، حتّى نصل إلى صيغة مصرِية للواقع الصعب جدّاً ، الذى تحياه كُلّيّات التربية فى مصر اليوم ، ويُنقَل منها للأسَف الشديد إلى بعض الدول العَرَبيّة.

٤-٦-٨- كُلّيّات التربية ومُعَلّمو الفِئات الخاصّة (*) :

عنوان المؤتمر هو «كلّيّات التربية فى الوطَن العربِىّ فى عالَم متغيّر»، وكُلّيّات التربية هى المؤسّسات الرئيسية لإعداد المعلّم بصفة عامّة، فأين دورُها فى إعداد معلّم الفئات الخاصّة ؟ أين إعداد هذه

(*) تعقيب الدكتور إبراهيم الزهيرى، المدرّس بوزارة التعليم فى مصر .

الفِئات على خريطة كُلّيّات التربية، خاصّة وأنّ المَوْرِد الرئيسِيّ لمعلم الفئات الخاصّة ، سواء السمعِيّة أوالبصَرِيّة أو الفِكْرِيّة، وهو دُور المعلّمين والمعلّمات، هى حالياً فى حالة تصفِيَة، فمَن المسئول مستقبَلاً عن إعداد معلّم هذه الفئات ، سواء كان ذلك مِن منظور تصنيفِيّ أو مِن منظور غير تصنيفِيّ ؟

أمّا فيما يتعلّق بالبِعثات الداخلية، فإنّ الشرطَ الأساسِيّ لها ، هو أنْ يكونَ حاصلاً على دبلوم المعلّمين أو المعلّمات لمدّة عام واحد، ودُورُ المعلّمين والمعلّمات فى طَوْرِ التصفية الآن، ومعنَى ذلك أنّ المورِد الرئيسِيّ للبِعثة الداخلية على وَشَك أن يُغْلَق ، فأينَ المصدَرُ البديلُ لتخريج معلّم الفئات الخاصّة ؟

يُضاف إلى ذلك أنّ الدراسات تُشِير إلى انخفاض مستوَى خرّيجى دُور المعلّمين والمعلّمات ، وانحسار دور وفعالية البِعثات الداخلية فى إعداد معلّم الفئات الخاصّة - فأين كُلّيّات التربية مِن ذلك كُلّه ؟

٤-٦-٩- الطلّاب المكفوفون فى كُلّيّات التربية (*):

أتّفِقُ مع كلام الدكتور إبراهيم، وأُضِيفُ إليه أنّ كُلّيّة التربية اتّخذت قَراراً بِعَدَمِ قَبول الطلّاب المكفوفين داخلَ الكُلّيّة، وذلكَ منذُ سنة ١٩٨٣ أو ١٩٨٤، وكنتُ أوّلَ المتضرّرين مِن هذا القرار، لأنّى كنتُ أودّ أن ألتحِق بالكُلّيّة ، ولكنّى رُفِضْتُ فى هذا العام، بسبَب هذا القَرار .

(*) تعقيب عبد الناصر محمد رشاد، طالب الماجستير بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس (مكفوف) .

أُضيفُ إلى ذلك ، أنّ البعضَ مِنّا (نحن المكفوفين) قد التَحقَ بالدراسات العُليا بالكُلّيّة، وبعدّها فُوجِئنا بقَرار فى العام الماضِى يقضِى بحِرماننا مِن الالتحاق بالدراسات العُليا ، ومِن ثَمَّ فإنّنى أسأل - مع الدكتور إبراهيم - عن الجهة التى ستتولّى تخريجَ معلّم الفئات الخاصّة، خاصّة وأنّ معلّم هذه الفئات الخاصّة يحتاج إلى قُدرات ومَهارات ، لا تتوفّر للمعلّم العادِىّ .

٤-٦-١٠- تعليم الفِئات الخاصة والمنهج الوصفىّ (*) :

بالنسبة لكلام الأخ عبد الناصر، أنا أعترِضُ على جُزئيّة مِمّا قاله، وهى أنّ الطلّبة الذين أكملوا دراستهم هنا فى الكُلّيّة، لم يفعَلوا ذلك ليعمَلُوا فى مَجال التخصُّص الذى تخصّصُوا فيه، وعندَنا عبد الناصر مَثلاً، فهو زميلٌ لنا فى قِسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، ومِنْ ثَمَّ فقد ترَكَ التربية الخاصّة تماماً .

ومِن ثَمَّ فالمفروضُ أنْ نضَعَ اعتباراً خاصّاً لهذه الفئات الخاصّة ، بإنشاء قسم خاصّ بهم ، لأنّ الطالب الذى يُتِمّ دراسته العُليا منهم ، لا يستمرّ فى نفس التخصُّص بالضرورة .

أمّا بالنسبة لكلام الأستاذ أمين النبوِىّ، مِن أنّ منهَج البحث الوصفِىّ عليه كلام ، فإنّى أرَى أنّ الوصف لا بُدّ أن يتبَعه تحليل وتفسير ، ومِن ثم فإنّ الباحث لو أنه استخدَم المنهج الوصفِىّ استخداماً جيّداً ، وبطريقة ملائمة لبحثه ، فإنّه سيصل به إلى نتائج جيّدة ،

(*) تعقيب محمد عبد اللطيف ، طالب الماجستير بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس .

فالمنهَج الوصفِىّ منهَج عِلمىّ أيضاً، وله احترامُه أيضاً، بشرط أنْ يُستخدَم استخداماً صحيحاً ، شأنُه فى ذلك شأنُ غيره مِن المناهج .

٤-٦-١١- نحو فلسفة عربيّة للتربية (*) :

حتّى يكون لتفكيرنا منطق واضح ، أرَى أنّ نفكّر فى وضع فلسَفة تربوية عربية ، تتضمّن جوانب العمَلية التعليمية ، فى صياغة عربية ، سواء علىَ مستوَى إعداد المعلّم، وعلىَ مستوَى محتوَيات الدراسة ، وفى نمَط تربية الطالب المتعلّم - فالحقيقة أنّنِى كنتُ أنتظر أنْ أجد لأىّ موضوع مِن الموضوعات التى عُرِضَت ، سواء فى جلسة الصباح أو فى هذه الجلسة، أىّ مدخَل لفلسَفة تحكُمنا فى العَمَل التربوىّ ،ولكنّى لم أجد .

إنّنِى-رغمَ خِبرتى فى الميدان - لا زلتُ حتّى الآن، لا أعرِف الأيديُولُوجّيا التربوية الخاصّة بنا ، ولا فلسَفة التخطيط التربَوىّ الخاصّة بنا ، ولا فلسَفة التخطيط لتعليمِنا ، فمَن نحن ؟ وإلىَ أينَ نسير ؟

إنَّ المشكلة ليست مُشكلة الواقع الذى نعيشه ، وإنّما المفروض هو أنّ نفكّر فيما ينبغِى أن نكون عليه ، سواء قلنا بتطوير التعليم، كما تمّ فى مؤتمر سنة ١٩٨٧ م ، أو قلنا بتحديث التعليم ، كما نقول الآن - والمهمّ فى ذلك كُلّه ، هو أنّ تكون لنا فلسَفة، أو إطار فلسَفِىّ ، تسعَى العمَلية التعليمية فِى مختلف التخصّصات لتحقيقه .

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور أحمد إبراهيم ، أستاذ أصول التربية بكلية التربية بدمياط جامعة المنصورة - مصر .

٤-٦-١٢- نقطة نظام (*) :

ليس مِن وظيفتنا هنا - في تصوّري - ولا يليق بنا - أن نتعرّض لزميلٍ صاحِب دراسة ، تمّ تحكيمُها ، وقُبِلَت لتكونَ ضِمنَ أعمال المؤتمر، بالمساءَلة أو المحاكَمة على هذا النحو، رغمَ ما بذله مِن جُهد في بحثه .

إننا نتعامَل مع زملاء فكّروا واجتهدوا ، ولا نتعامَل مع طُلّاب ماجِستير أو دكتوراه ، ومِن أدَب الحِوار معهم أنْ نتعامَل مع صاحب الرأى بالحُسْنَى ، حتّى ولو اختلفنا معه .

واسمحوا لِى أنْ أُنْهِىَ تعانيبى علىَ التعقيبات بأمر يتّصل بجلسة الصباح ، وعلى وجه التحديد ورقة الدكتور ولِيّم عبيد ، عن (الإطار التكَابُعِىّ) ، حيثُ يتّضح منها ميله للنظام التتَابُعِىّ، ومِن حَقّه أن يميلَ كيف شاء، ولكنّنِى أحبّ أنّ أوضّح أن للنظام التتابعِىّ مِن المميّزات والعيوب ما للنظام التكامُلِىّ، ومِنْ ثَمّ فالنظامان جيّدان مِن زاوية ، وسيّئان مِن زاوية أُخرَى، وإذا أردنا أن نفاضل بينهما فسيكون ذلك أمراً صعباً ، كما أنّه أمر غيرُ مفيد، وإنما المفيد هو البحث فى طريقة للارتقاء بالمِهنة ، مِن خلال هذا النظام أو ذاك ، ورأيِى الشخصِىّ أنّ ذلك يتمّ بجعل مُدّة الدراسة بكُلّيّة التربية خمسَ سنوات ، سواء تَمّ ذلك فى كلية التربية بالنظام التكامُلِىّ، أو بدراسة أربع سنوات فى الكُلّيات الأكاديمية ، تتبَعُها السنة الخامسة فى كلية التربية ، بالنظام التتابُعِىّ، وبذلك ننهَض بالمِهنة مِن خِلال الارتقاء بالإعداد

(*) تدَخُّل الدكتور عبد الغنى عَبُّود .

الأكاديمىّ والإعداد التربوِى للطالب ، كما يحدُث فى كُلّيَة الطبّ والهندَسة على سبيل المثال ، ثم يأتِى دورُنا نحن بعدَ هذا المدّ ، فنُنَقّى بَرامجنا ومَناهجنا ، ونتصدَّى لقبول الطلّاب مِن مكتَب التنسيق ، دونَ ما تدَخُّل منا لاختيار مَن يصلُح للمِهنة .

وأعتقد أنَّ أصعَب جُزء فى العمَلية هو الجزء الخاصّ بنا ، فنحنُ نقدّم لطلّابنا شيئاً سيّئاً للغاية ، بالفِعل ، وأذكُر أننا اكتشفنا ذلك بأنفُسنا ، ونحن نراجع بَرامجَنا ومَناهِجَنا ومقرّراتنا فى القسم، حتى أننا لم نهدأ منذُ ثلاث سنوات مِن العمَل المتواصِل، وأن المقرّر الواحد يستهلك منا اجتماعين اثنين وثلاثة اجتماعات أحياناً قبل إقراره .

إنه جُهد لا بُدَّ أن يُبذَل ، ولكنَّه جُهد واجب ، ويجب أن يكون جهد الكلية كُلّها ، ليكون جُهداً مؤسَّسِيّاً، لا جُهداً فردياً يضيع وسطَ الركام .

٤-٦-١٣- أدبيّات التربية وميكرُوب المجرَّدات (*) :

أحبّ أنْ أُشِيرَ إلىَ أنّنا فِى كثير من مناقشاتنا، نجد أنَّنا قد ابتُلِينا فى أدبيّات التربية بميكروب المجرّدات ، حيث نتحدّث باستمرار، ونُريد منظوراً شكلُهُ كذا، وتغييراً شكلُه كَذا، وعادات ... ومَعارف ... كُلُّها مجرّدات ، أو مفاهيم مجرّدة ، لا أجد مانعاً مِن البدء بالتفكير فيها ، ولكنّنا فى الوقت نفسه يجب ألّا نقف عِندَها ، وإنّما نربطُها فى أذهاننا بواقع ترتَبِط به ، لأنّنا حينَ نتحدّث عن مَهارات أو مُكّنات

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور حامد عَمّار ، الأستاذ غير المتفرّغ بكلية التربية جامعة عين شمس .

(بدَلاً مِن لفظ كِفَايات) معيَّنة ، إنما نضعها مرتبطة بالواقع الذى نُريدأن نغيِّرَهُ ، بمعنى أنَّ هذه الأشياء تمارَس بطريقة معيَّنة ، ومعروفة مِن دراسة الواقع ، وأنّنا نُريد أن نعالجها بطريقة أُخرَى ، وتَوَجُّه آخَر، وليتّنا نستطيع فى بحوثنا ودراساتنا أنْ ترتبط أكثرَ بالواقع ، وأن ننظُر إلى كُلّ فِكرة مجرّدة فى ضوء ارتباطها به ، وإلّا كانت فِكرة هُلَامِيّة .

فنحنُ حين نتحدّث عن قَبول الطلّاب مَثلاً، وأقصِد الطلّاب الذين يأتون إلى كُلّيّات المعلّمين، نجد أنفسنا نتحدّث عن شئ مجرّد اسمُه المواصفات، وهذا المصطلَح (المواصَفات) مصطلَح أتانا مِن عالَم البِناء أو المبانِى ، ومعناه أن الطلّاب الذين يأتون إلينا لا بُدَّ مِن تشكيلهم وإعادة تشكيلهم باستمرار، لأنَّ هذه هى مهمّتنا، حتّى نجعلَهم على النحو الذى نُريده،لأنّهم لن يأتوا إلينا كما نريدهم بالضرورة ، فالاختيارُ مُهِمّ ، إلاَّ أنّنا إذا أتانا مَنْ لا يصلُح لنا، فيجب ألّا نسلّم ونسكُت،وإنَّما علينا أنْ نُعِيدَ الصياغة والتشكيل ، فتلك هِيَ مسئوليتنا بأن نعلّم ، ونعدّل أنواعَ التعليم، ونعدّل المهاراتِ والتصوُّراتِ وأنواعَ التفكير وطريقة الكِتابة ، وغيرَ ذلك، كما يفعَلون فى عالَم البِناء ، وعِلمُ النفس يتحدَّث كثيراً عن هذه الأمور .

وثمّةَ أمْرٌ آخَر، هو أنّنا تحدَّثنا عن عالَم متغيّر ، ونسأل أنفسنا : هل هناك شئٌ غيرُ متغيّر، منذُ خلق الله الأرض ومَن عليها ؟ إن العالَم متغيّر باستمرار ، ولكن ما الحِكْمة فى أنْ يُوصَف العالَم بالتغيّر فى هذه الأيام ؟ وما الاختلاف فى التغيير فى هذه الأيام ، عنه فى الثمانينات أو السبْعينات أو الأربَعينَات أو الثلاثينَات أو سنة ١٩٢٩م ، حيثُ بدَأ معهَد التربية العالِى للمعلّمين - مَثلاً ؟

ما هِىَ أنواعُ التغيُّر ؟ وعلىَ أىّ المستويات حدَث تغيُّر ؟ هل حدَث تغيُّر علىَ المستوى المَحلّى الوطَنىّ ، أم علىَ المستوَى العرَبىّ ، أم على المستوَى العالَمىّ؟

وهنا ، لا بُدّ ألاّ نكتَفِىَ بالوصف، وإنما نتجاوزُه إلى تحليل كُلّ التغيُّرات المرتبِطة بالثقافة ، والمرتَبِطَة بالتكنولوجْيا ، والمرتَبِطة بالعلاقات الاجتماعية، والمرتبطة بالتغيُّرات فيما بينَ الفئات والطبَقات الاجتماعية - فهذه هى المادَّة الحقيقية للتغيُّر ، التى نَضَعُها فى اعتبارِنا ، ونحنُ نُعِدّ المتعلّم ، فى هذا العالَم المتغيّر .

وفِى هذا السياق، أُحِبُّ أنْ أُشِيرَ إلىَ قضيّة كلّيّة البنَات ، لأنَّها جُزء مِن المتغيّرات ، علىَ الأقلّ بالنسبة لِى ، فهناك كِتاب لأحَد عُلَماء الأزهر الأفاضل ، استغرَق فِى كتابته ستَّ سنوات ، وقدَّم له فضيلة الشيخ محمّد الغزَالِىّ ، وفضيلة الأستاذ القرَضَاوِىّ ، اسمُه (تحرير المرأة فى عصر الرسالة) ، وهو مِن أربعة أجزاء ، وأنا أرَى أن يكونَ بكُلّ كُلّيّة مِن كُلّيّات التربية نُسخةٌ منه ، فى مكتَبتها ، لأهمّيّته ، حيثُ يوضّح الكِتاب كيفَ حَرَّر الإسلامُ المرأة بالفِعل تحريراً كاملاً، فى شخصيّتها ، وفِى رسالتها ، وفِى مشاركتها فى الحياة الاجتماعية ، فى السلم وفى الحرب .

ويدعَم الكِتابُ الرأىَ الذى يراه صاحبُه بآيات القرآن الكريم ، وبالحديث النبَوِىّ الشريف والسنّة ، لأنَّ عملية الاختلاط فى حدود الشريعة والآداب التى حدّدتها ، كانت موجودة ، وكانت البنتُ المخطوبة تجلس مع خطيبها ، وتقدّم له القهوة ، وكانت المرأة تذهَب إلى الصلاة، كما يشير الكِتاب إلىَ أنّها كانت تخرُج للصلاة فى وقت لا يتصَوّر

الإنسانُ أَنّ المرأةَ تخرُج فيه أبداً، وهو وقتُ العِشاء ووقتُ الفَجر، فهذا التجديد فى الفِقه وفِى الثقافة الإسلامية عامل مهمّ جِدّاً، ونحنُ نتحدّث عن عالَم متغيّر - فالعالَم المتغيّر عالَمٌ فيه اجتهادات، فى الفقه، وفى التنزيل، وفى التفسير، بما لا يتناقَض مع النصّ الصريح، والنصوص القَطْعيَّة.

ونعود إلى القضايا التى تشغَلنا فى الإعداد، وأنا أرَى أنَّ المسألة إنَّما هى مسألة ربط بين ما نقولُه الآن، وما قُلناه فى جلسة الصباح، حيث نقول إن المعلّم رجل ذو مِهنة، بما للمِهنة - كمفهوم - مِن دعائم أربَع، فالتغيير جُزءٌ مِن الفلسَفة، وكذا الجانب الثقافِىّ، الذى نتحدّث عنه، ووظيفةُ المدرّس أَنْ يُسهِمَ مع غيره فى تغيير المجتمع، تغييرا يعنِى تطويره إلى الأحسَن، وهذا التغييرُ مهمّة المدرّس الأساسية، كما أنه مهمّة التربويين فى معاهد إعداد المعلّمين، أَنْ يُودِعُوه كمنهَج فِكرىّ وفلسَفِىّ، فاعلٍ للعَمَلية المرتبطة بإعداد المعلّم للتعليم، إذ المشكلة عندَنا أنَّنا ننمّى فى أنفسِنا وفى طُلاّبنا القُدرة اللفظية المجرَّدة، وأنا على استعداد أن أتناول الكُتب، بما فيها كُتُبى، لنجد ما فيها، أو لنقل مُعظَمه، ألفاظاً مجرَّدة وكلاماً فى الهواء، لا علاقةَ له بالواقع، ومجرَّد (كِليشيهَات)، كُلَّما كان (الكلِيشِيه) منها أكثر تعقيداً، كان أكثر عِلْمِيَّة، وهذا هو ما ننقله لطُلاّبنا، ونعتقد به أنفسَنا، ولذلك فإنّ الناسَ لا يصدّقون كلاَم كُلّيّات التربية، ولا أبحاثَها، فالمسألةُ مسألةُ عَرْض وطَلَب، والطلَب على أىّ بحث موجود، لأنّ الكُلّ يريد أن يرَى فِكرا جديداً معقولاً مقبولاً، له معنًى، وله دِلالة، وله مَغْزَى، يستطيع أن يحرّك الواقع ويحسّنَه، فلا أحدَ يكرَهُ ذلك.

وقد سمعتُ اليوم أن شركة IBM ، التى كانت تكسِب ستّة مِليارات دولار فى السنة ، خَسِرت فِى هذا العام خمسة مِليارات دولار. لماذا ؟ لأنّ هناك باحثين توصّلوا مِن خلال البحث العِلمىّ إلى اكتشافات واختراعات، لم تستغلّها إدارة الشرِكة، ولم تُدْخِلْها فى خُطّة الإنتاج لتسويقها ، مما دفع بهؤلاء الباحثين إلى شرِكات أُخرى للكُمبيُوتَر، مما جعل هذه الشرِكات تضرِب شرِكة IBM ، وهكذا كان عدم تنفيذ شركة IBM لنتائج البحوث وَبَالاً عليها، أمّا بحوثُنا نحن، فليس لها مردود ، ومِن ثَمّ فليس هناك طَلَب عليها .

ولو أنّ بحوثَنا استطاعت أن تقدّم لواضع السياسة التعليمية ومنفّذِها حلولاً عِلمية حقيقية ، لمشكلات حقيقية على أرض الوقع ، لسارَعوا إليها، ولكنّنا نترُك الواقع ، لنشغَل أنفُسَنا بقضايا البحوث، وبالمنهَج الوصفىّ، وما شابَهَ ذلك .

وأذكُر أنّنى عندَما عدتُ إلى قسم أصول التربية، سمِعتُ بقصّة المنهَج الوصفِىّ وذُهِلْتُ ، وسألتُهم : منذُ مَتَى اخترعتم هذ المنهَج الوصفِىّ، الذى نعمَل فِى القسم منذ حوالى عشرين سنة بدونه؟ فما حكاية هذا المنهَج الوصفِىّ؟

إنكَ - وأنتَ تبحث - تَصِفُ ، وأنتَ - حينَ تَصِفُ - لا تَصِفُ، وإنما أنت تختار - مِن خلال إطار معيّن اخترتَه - المعطَيات التِى تسمّيها ، وهذا الإطار هو الذى يُملِى عليك الاختيار لمعطَيات معيّنة ، لتركيبها ، والوصول بها إلى صورة معيّنة ، تجسّد الواقع .

ولا أُريد أَنْ أُطيل فى الأمور المنهَجِيّة ، وإنّما الذى أُريد أَنْ أُشيرَ إليه ، هو أنّنا فيما يتعلّق بالقضايا المرتَبِطة بالمعرِفة العالَمية ،

فإنّني أعتقد أنّنا نجترّ بعضُنا البعضَ، حتّى فى ميدان التربية ، كطُلّاب للماچسْتِير والدكتُوراه ، وأنّنا - كأساتذة - لا نقرَأ لِبعضِنا البعض، ولو أننا قرأنا الأدَبِيّات العالَمِية ، وقرأنا لِبعضنا البعض ، فسوف نستطيع أن نُكَوِّنَ فِكراً مشتَركاً، وهذا الفِكر ليس مِن الضرورِيّ أنْ يكون مدرَسة ، أو مَدارس، وليس مِن الضرورىّ - فى مسألة المدرَسة تلك - أن تكون متّفِقَة مع بعضها البعض، ولكنّها سوف (تلاغِى بعضَها) ، أو بتعبير أكثرَ تهذيباً، سوف تتحاوَر ، حولَ قضايا ، وحولَ مُشكلات ، بحيث يُبْدِى كُلٌّ واحد رأيَه أو وِجهة نَظَره ، بَدَلاً مِن وضعنا الحالِىّ، الذى يسير فيه كُلٌّ مِنّا فى قَوقَعة معيّنة يعيش فيها ، منعزِلاً عن الآخَرين .

وهذه مسألَة مهمّة جداً بالنسبة للإعداد فى التربية ، أن تتكوّن مدارس فِكرية ، مِن خلال التفاعُل مع الأدبيات ، والتفاعُل مع واقعنا، بحيث نجعل الأدَبيات العالَمِيَة رافداً لنا .

وكلمة (رافد) هنا ليست كلمة مجرّدة ، لأنها تعنِى: إلىَ أىّ مدى أستطيع أنْ أُحسّن واقِعِى ، مِن هذا الذى وصفتُه بأنه (رافد) ؟ وإلى أىّ مدَى أستطيعُ أن (أُجذّر) واقِعِى مِن خلاله (بمعنَى أن أجعلَ له جذوراً) ؟

والكلام عن العلاقات المستورَدة والفِكر الاستعمارِىّ - كُلّ هذا يرتبط بإيجاد مدرَسة نقدية فى التربية، تستطيع أنْ تنقُد وأنْ ترَى إلى أىّ مَدَى يُعَدُّ هذا الفِكر مقبولاً ، وقادراً على تحريكه وتطويره ، أو إلى دفعه إلى الوراء أو إلى تجميده ؟

إذَن فهناك متغيّرات لا بُدَّ مِن حصرها ، علىَ كُلّ المستَويات ،

وهذه المتغيّرات هى : نحنُ نريد مِهنة ، فما مفهوم المِهنة ؟ وما هى مَحَاور العَمَل؟ وما نوع المعرِفَة ، بغضّ النظَر عن التكامُلِىّ والتتابُعِىّ، فالمهمّ ليس النظام ، وإنما القضيّة هى قضية المعرِفة ، والمعرِفة قائمة على مُعطَيات كُلّ عِلم ، وأن يفهَم الطالب النظام المعرِفِىّ لهذا العِلم ، وهل التاريخ مثلاً - مجرّد جمع للحقائق ، أم أنه نظام يوضّح أن هناك عوامل للتغيّر - عوامل للتطوّر - عوامل للثَبات - عوامل للصعود والهبوط - فهناك جُهد إنسانِىّ وجُهد بشَرِىّ يصنَع التاريخ .

وإذا ما انتقلنا مِن التاريخ إلى الموادّ التربوية ، فإنّنى لا بُدّ أنْ أسأل نفسى: ما هو جَوْهَر التربية المقارنة ؟ وما هو جَوْهَر أصول التربية؟

وعندما أصل إلى الحِكمة مِن إيجاد النظام المعرِفِىّ لقسم أصول التربية، فسوف أستطيع أن أَصُوغَ المنهَج ، ويكون مفهوماً بالنسبة لِى، ومفهوماً بالنسبة للطالب، وبالتالِى يستطيع الطالب أنْ يُكوّن نظرة ناقدة لهذه الأمور .

وإلى جانب الجوانب العِلمية والجوانب المهنية ، هناك أيضاً الجوانب الشخصية ، التى نسمّيها بجوانب التفرّد، أو جانب العلاقة بينَ كونِ الإنسان كائنا متفرّداً ، وكونِه كائنا اجتماعياً، لنعرِف : كيف نُقنِع مدرّساً بتنمية الحواس؟ وكيف نُقْنِعه بتنمية التفكير العِلمىّ ، وبقِيمة التجرِبة فى المعرِفة ؟ وكيف أمكّنه مِنْ أنْ يحتضن هذا ، حتى يُصبح جُزءاً مِن قناعاته المِهنية وقناعاته الفنيّة ، إذا لم يكن هو قد مَرّ بهذا ؟

وأنا أذْكُر دائماً بهذه التجرِبة ، عندما كنا فى جامعة لَنْدَن ،

حيثُ قالوا لنا : إن ما درستموه فى دبلوم التربية فى الماضى غيرُ مُجْدٍ، فلتتعلّموا دبلوم تربية مِن جديد ، حيثُ أخذنا نلعَب ألعاباً رياضية ، ونمارس هِوايات ، وكُنّا فى هوايات التصوير ندخُل الغُرفة المظلمة ، وفى الفنون نُمسِك بالريشة ، سيراً على المَثَل القائل (مَن ذاقَ عرَف) .

ولكن : كيف يمكن أنّ تدخُل هذه المواد كموادّ محترَمة ، وخِبرات أساسيّة، وتُقنِع بها المعلّم، ليرَى أنّها وسيلة مِن وسائل التعليم ، ووسائل التفرُّد، التى يستطيع بها التعبير عن نفسه ؟ أضف إلى هذا : كيف يُمكن أن نطلُبَ مِن المعلّم نفسه أنْ يعلّم نفسه ذاتيّاً؟ وما هى الفرصة التى تُتاح للمعلّم خِلال أربع سنوات ، لكى يجعَل القراءة جُزءاً مِن منهَجه .

لا بُدّأنْ تكون هناك ساعات مُخصّصة فى صميم الجدوَل للقراءة الحرّة، وربّما كان الدكتور حَسَن شِحاتة وجماعَتُه يتكلّمون عن القراءة الحرّة والقراءة الصامتة ، فإذا كان التلميذ لا يقرأ مِن ابتدائىّ وإعدادِىّ، فلِكَىْ نعدّل مِن هذه العادة ، لا بُدّ أن نفتَح الطريق، لأنْ تكون القراءة الحرّة جُزءاً مِن أعمال السنة ، ونجعل الطالب يقوم بتلخيص الكُتُب وعرضها ، وأن تكون عَمَلية القراءة ، وتكوين عادة القراءة ، جُزءاً مُهِمّا جِدّاً مِن البرنامج .

وأخيراً أُحِبُّ أنْ أُشيرإلى ما تفضّل به الدكتور عبد الغنى عَبّود فيما يتعلّق بعدَد السنوات، وأنا أعتقد أننا ما دمنا نتحدّث عن عالَم متغيّر،تتزايَد فيه المعرِفة العلمية، أو المعرِفة المِهنية، وأساليبُها وتجدُّدها، فلا بُدّ مِن أن نَزِيد سنة ، وأعتقِد أنّ هذه عَمَلية ضرورية .

وأودّ أنْ أشير إلىَ أنّنا سواء فى المناهج أو غيرها ، لانزال نعمَل

بنظريات فى عِلم النفس، وعِلم نفس التعلُّم، أو الصحّة النفسية، تنتمى إلى الأربَعينات ، والنموذَج عليها نظرية بلُومْ، وكلّنا يعرف بلُومْ ، ولكن المشكلةَ عندَ تطبيقه، إنكَ تستطيع أن تعلّم أىّ موضوع ، حتى التفاضُل والتكامُل، لطالب فى الإعدادِىّ، بشرطِ أن تقدّمه له بالطريقة المناسِبة ، وبالمثابَرة ، وهذا شرط ضرورِىّ، إذ يتميّزُ به اليابانيون،مما يُضايق الأمرِيكَان .

فمن خلال الأسلوب والطريقة العِلمية ، التى أشرتُ إليها فى الخطاب والرسالة، التى ينقُلها المعلّم، والنموذَج على ذلك ، أن تبدأ بالمحيط فى الموادّ الاجتماعية ، حيث أنَّ البدءَ بالبيت ، ثم المدرَسة ، ثم الحىّ ، أو البدءَ مِن بيئة محدودة ، ثم التوسُّع فيها - هذاالمنهَجُ ثبتَ فى دراسات متعدّدة ، أنه لا يُثيرُ الاهتمام لدَى الطالب ، لأنها أمور مألوفة ومعروفة للطالب ، وبهذا تقتُل رغبتَه فى الشوق إلى المعرِفة ، ولا تُثير اهتمامه ، فالأطفال يعرِفون الصواريخ ويعرِفون الألعاب الأولِيمْبيّة فى بَرشلُونه ، ويعرِفون أينَ برشلُونه - فكيف نُثير اهتمامات الطفل ونستغلّهالتوسيع معرِفته وإثارة شوقِه إلى المعرِفة ؟

إنَّ أهَمّ شئ فى المعلّم ، هو أن ينفّذ فى متعلّمه ، ما نعلّمه نحنُ إياه ، فى إعداده ، وأن يجعَل الطفل مُحِبّاً للقراءة، وأن يكون فى شوق ، بل وفى عِشق ، للمعرِفة ، وزيادة المعرِفة .

الفصل الخامس

تطبيقات مُعَاصِرة لإعداد المعلّم (*)

٥ - ١ - تطبيقات عالَمِيّة مُعَاصِرة لمنظُومة إعداد المعلّم فى ضوء ثورة المعلُومات

(د. شاكِر محمد فَتحِي (**)، د. هَمّام بدراوى (***) ، د. بيُومِى ضحاوى (****)، د. نَارِيمَان محمود جُمعة (*****)) .

٥-١-١- تتكوّن الدراسة مِن خمسة مَباحث ، تلِى إطارَها النظَرِىّ ، يدور المبحَثُ الأول منها حولَ انعكاسات ثورة المعلومات والاتّصال على التربية ، ويدور المبحَث الثانِى حولَ سياسات تربية المعلمين قبلَ الخدمة فى بعض دُوَل المجموعة الأورُبّيّة ، فى ضوء ثورة المعلومات ، دراسة مقارنة - ويدور المبحَث الثالث حولَ بعض صِيَغ تِكنولُوجْيَا المعلومات فى برامج إعداد المعلّم عالَمِيًا ، دراسة تحليلية مقارنة ، ويدور المبحَث الرابع حولَ انعكاسات تِكنولُوجْيَا المعلومات على الإدارة الجامعِيّة لمؤسّسات إعداد المعلّم ، دراسة تحليلية ، ويدور

(*) هذه هى وقائع الجلسة الرابعة مِن جلسات المؤتمر ، وقد عُقِدت مساء اليوم الثانِي مِن أيام المؤتمر - الأحد ١٩٩٣/١/٢٤ ، ودارت حولَ ثلاث دراسات ، نعرِض ملخّصا لكُلّ منها، ورأس الجلسةَ الأستاذُ الدكتور حامد عَمّار ، الأستاذ غير المتفرّغ بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس ، وعقّب على دراساتها الأستاذ الدكتور عبدالسميع سيّد أحمد ، الأستاذ بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس ، وكان مقرّر الجلسة هو الدكتور رمضان أحمد عيد ، المدرّس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس .

(**) أستاذ مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس.

(***) أستاذ مساعد بقسم التربية المقارنة بكلية التربية جامعة الأزهَر .

(****) أستاذ مساعد بقسم أصول التربية بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس.

(*****) مدرّس بقسم أصول التربية بكلية التربية بكفر الشيخ - جامعة طنطا .

المبحَث الخامس حولَ تصوُّر مقترَح لمنظومة إعداد المعلّم للبيئة العرَبية ، فى ضوء ثورة المعلومات .

٥-١-٢- ويبدأ المبحَث الأول (انعكاس ثورة المعلومات والاتّصال على التربية) ، بتوضيح مَظاهر ثورة المعلومات والاتّصال فى بعض المجتَمعات ، ومنها ينتقِل إلى انعكاسات هذه الثورة على التربية ومؤسَّساتها ، ويختِمُ بتوضيح آثار تلك الانعكاسات على تغيير أدوار المعلّم .

٥-١-٣- أما المبحَث الثانى (سياسات تربية المعلّمين قبلَ الخِدمة فى بعض دُوَل المجموعة الأوربيّة فى ضوء ثورة المعلومات ، دراسة مقارنة) ، فيدور حولَ ثلاث سياسات لتربية المعلّمين قبلَ الخِدمة، هى سياسة القبول ، وسياسة الإعداد ، وسياسة التكوين المِهنىّ، ويتّخذ مِن بعض البلاد الأوربيّة نماذجَ تطبيقية له ، خاصّة فرنسا وألمانيا الاتّحادية والمملَكة المتّحدة والسويد .

٥-١-٤- وأما المبحَث الثالث (بعض صِيَغ تِكنولُوچيا المعلومات فى برامج إعداد المعلّم عالَميّا ، دراسة تحليليّة مقارنة) ، فيبدأ بتوضيح تِكنولوچيا المعلومات كمقرّر دِراسِىّ ، ثم ينتقل إلى توضيح برنامج المعلوماتية المعلّم فى إطار التربية المستمرّة ، ثم إلى الحديث عن إعداد المعلّم عن بُعد ، مستشهدا بتطبيقات مختلفة ، ونماذج متنوّعة لهذه التطبيقات .

٥-١-٥- وأما المبحَث الرابع (انعكاسات تِكنولُوچْيَا المعلومات على الإدارة الجامعيّة لمؤسّسات إعداد المعلّم ، دراسة تحليلية) ، فيبدَأ بالحديث عن عِلم الإدارة ، ومدَى ارتباطه بثورة

المعلومات وتكنولوجياتها المعاصرة ، ثم ينتقل إلى الحديث عن بعض أنماط الإدارة الجامعيّة لإعداد المعلّم على المستوى العالميّ المتقدّم ، ثمّ ينتقل إلى الحديث عن نمط الإدارة الجامعيّ لإعداد المعلّم فى الوطن العربيّ فى ضوء القوى الثقافيّة المحيطة، وأخيرا يختم بالحديث عن بعض أساليب التنبّؤ فى الإدارة الجامعيّة المعاصرة لإعداد المعلّم ، وهو يستشهد فى كل مناسبة ، بنماذج مختلفة ، عربيّة وعالميّة.

٥-١-٦- وأخيرا ، يدور المبحث الخامس حول (تصوّر مقترح لمنظومة إعداد المعلّم العربيّ فى ضوء ثورة المعلومات) ، حيث يبدأ بتوضيح سياسات الإعداد والقبول ، ثم إلى الحديث عن تكنولوجيا المعلومات فى برامج إعداد المعلّم ، ثم إلى الحديث عن الإدارة الجامعيّة لمؤسّسات إعداد المعلّم فى ضوء ثورة المعلومات ، ويختم بالحديث عن متطلّبات التنفيذ للتصوّر المقترح .

٥-٢ - تصوّر مقترح لدور كلّيات التربية فى تنمية المعلّمين مهنيا (د. أحمد محمد غانم) (*) .

٥-٢-١- تتعدّد أدوار كليات التربية ، لكونها كلّيّات جامعيّة، يتحدّد دورها فى إطار الدور العامّ للجامعة ، فيشمل وظائف التدريس، والبحث ، والتنمية المهنيّة للمعلّمين ، وأخيرا الخدمة العامّة. إلا أنّ كلّيّات التربية تؤدّى بعض هذه الأدوار،ولا تقوم بوظيفة

(*) مدرس الإدارة التعليمية بكلية التربية ببنى سويف جامعة القاهرة .

هامّة،وهى التنمية المِهنيّة لخرّيجيها،كما هو متوقّع منها .

٥-٢-٢- إنَّ مفهوم التنمية المِهنيّة - أيضا - لم ينَلْ القَدْرَ الكَافِيَ مِن الاهتمام فى الأوساط التعليمية فى مصر ، والاهتمامُ الأكبرُ موجّه فيها نحوَ التدريب أثناءَ الخِدمة ، بمفهومه الضيّق والحِرَفىّ فى آن واحد .

٥-٢-٣- والتنيمة المِهنيّة يُمكنُ تعريفُها بأنّها عَمَلية طويلة المدَى، تبدَأ بعدَ التخرُّج ، وتنتهِى بنهاية خِدمة المعلّم ، كما أنّها تشمَل التدريب أثناء الخِدمة ، بالإضافة إلى النموّ المِهنِىّ والشخصِىّ للمعلّم ، كما تشمَل أيضا تنمية أعضاء هيئة التدريس داخلَ المدرسة .

٥-٢-٤- ومفهوم النظام يطرَح نفسَه فى الفِكر الإدارِىّ والتربَوِىّ المعاصِر ، وفِكرة النظام تتنافَى مع سُوء التنظيم والتشتُّت المميّزين للتربية المستَمِرّة . كما أنَّ فِكرة النظامِ تحدّد الأهداف والمُدخَلات والعمَليّات والمُخرَجات ، بصورةٍ أكثرَ تحديدا ، وبشكلٍ أكثرَ قابلِيّةً للتنفيذ .

٥-٢-٥- وتشمَل عَمَليات التنمية المِهنية عدَدا مِن الأنشطة ، مثل الاستشارات التربَويّة ، والإرشاد والتوجيه ، ونشر الثقافة التربَويّة، وتوفير الخِدمة المكتَبية ، وذلك لتحقيق أهداف التنمية المِهنيّة، فى جوانبها العِلميّة والتخصُّصيّة والتربَويّة والثقافِيّة .

٥-٣ - تطوير كُلّيّات التربية فى مصر فى ضوء الاتّجاهات المُعَاصِرة (د. سليمان عبدربّه محمد) (*) :

٥-٣-١- لا يُوجَد اختلاف بين المهتمّين بالعَمَليّة التعليميّة ، علىَ أنَّ كُليّات التربية هى مِن أكثر الكُليّات الجامعيّة ارتباطاً بميادين المجتمَع ، لارتباطها بإعداد المعلّم ، الذى هو عَصَب العَمَلية التعليمية والعامل الرئيسىّ الذى يتوقّف عليه نجاحُ المدَرسة فى بلوغ أهدافها ، وتحقيق دورها فى تطوير المجتمع وارتقائه ، وهو مِن أهمّ العوامل التى تعمَل على تجويد العمَليّة التعليمية وتجديدها ، وتمكينها مِن أنْ تكون أداةً مِن أدوات التقدُّم والارتقاء فى المجتمع .

لذلك تحدّدت مُشكِلة البحث فى السؤال التالى :

* **كيفَ يُمكِن تطوير كُلّيّات التربية فى مصر ، فى ضوء الاتجاهات العالَميّة المعاصِرة ، وبما يُناسِب ظروفَ المجتمع المصرىّ ؟**

وللإجابة على هذا السؤال ، اتّبع الباحث المنهَج المقارن ، الذى تضمّن الخطوات التالية :

١ - دراسة للاتجاهات المعاصِرة فى مَجال إعداد المعلّم بكُلّيّات ومَعاهد الإعداد .

٢ - دراسة واقع كُلّيّات التربية فى مصر ، والوقوف على القُوَى والعوامل الثقافيّة التى تقف خلفَ هذا الواقع .

(*) المدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس .

٣ - وقد تَوَصَّل الباحث إلى مجموعة مِن النتائج والتوصيات لتطوير كُلّيّات التربية ، فى المجالات التالية :

* نوعيّة الطلّاب الملتحقين بكُلّيّات إعداد المعلّمين .
* مُدّة الإعداد ، وأنماطه .
* نِظام الدراسة .
* برنامج الإعداد .
* الإمكانيّات المادّيّة والبشَريّة .
* تقويم الطلّاب .
* دور كُلّيّات التربية فى المجتمع المحَلّيّ .

٥-٤- تعقيب المؤتمر(*) :

٥-٤-١- تواصلا مع ما دار فى وقائع المؤتمر بالأمس ، نُمسك بالخيط ، ونأخُذ مِن كلمات الدكتور عبد الغنى عَبُّود ، حيثُ قال إنه ليس مِن حقّنا أنْ نحاسِب الباحثين ، لأنّهم لا يقدّمون رسائل ماچستير أو دُكتوراه ، وهم زُملاء ، وبحوثُهم قد حُكّمت وأُجيزَت ، وإنّما مِن حقّنا أنْ ننتقد ، بمعنَى أن نمحّص .

ونُمسك أيضا بفِكرة رئيسيّة ، تواصُلا مع ما دار بالأمس ، وهى أنّنا حين نقارن ، فكأنّنا نقارن بين الأبيض والأسود ، أو بين الخير والشرّ ، وكأنّ ما هو موجود فى العالَم الذى نسمّيه متقدّما شئٌ مِثالِىّ، ونجرَح أنفُسَنا كثيرا ، ونصوّر أنفسَنا ، وكأنّنا لا شئَ عندنا ، وهذا غيرُ صحيح ، لأنّ قضيّة التربية قضيّة عالَميّة ، مِن حيث المعلّم ، وإعداده ، وكُلّيّات هذا الإعداد ، ومِن حيثُ البحوث التربَويّة . . إلخ ، بما فِى ذلك الدوَل المتقدّمة، وحتّى اليابان نفسها ، تُعانِى مِن مُشكلات التعليم ، ومِن مشكلات المعلّم، وإعداد المعلّم .

وإذا كنتُ معقّبا ، ولستُ ناقدا بمعنَى الكَلِمة ، فإنّنى أُوثِر أنْ أكون باحثا معَ الباحثين ، ولذلك جِئتُ مُسلّحا ببعض الدراسات التى تتناوَل الموضوع .

٥-٤-٢- إنّنا حين نقارن ، لا ينبغِى أن نُغالِىَ فى إبراز مساوِئنا، وإبراز مزايَا الآخَرين ، فهناك العديدُ مِن الدراسات التى

(*) تولّى التعقيبَ على دراسات الجلسة : الأستاذُ الدكتور عبدالسميع سيّد أحمد ، أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس .

تتناوَل مُـشكِلات المعلّم ، ومُـشكِلات إعـداد المعلّم ، فى دُوَل العـالَم المتقدّمـة ، واسمَحُوا لِى أنْ أقرَأ عليكم شيئا عن المعلّم فى أمرِيكا ، التى نَرَى أنّها تضع شروطا لقبول المعلّمين ، ولديها أحسَنُ الدراسات التربوِيّة ، ومنها نستَمِدّ المعرِفة التربَوِيّة ... إلى غير ذلك .

٥-٤-٣- يُعانِى المعلّم فى أمرِيكا مِمّا يسمّى (إجهاد المِهنة) ، وقـد حاوَلوا أن يضعـوا حَدّا لمشكِلة المعلّم ، عن طريق رفع مسـتـواه المادّىّ، ولكنّ المشكلة لم تُحَلّ ، إذ وَجدوا المعلّم يعانِى مِن شئ آخر ، هو المعاناة مِن المتاعب النفسية ، المشابِهة لما يُعانيه المدّرسون عندّنا ، وفى كثير مِن الدول ، حيثُ تقول دراسة قدّمها أحَدُ الباحثين ، واسمه بارى فاربر ، إنّه فى داخلِ المدرَسة ، يعيش المعلّم فى مُناخ قابِس ، يتمثّل فى الفصول المكدّسة ، بتلاميذ يفتَقِدُ أغلَبُهم الاهتمامَ بالعِلم ، مما يجعَلُه يشعُر وكأنه يبيع بضاعةً غيرَ مرغوبٍ فيها .

ويحاول الكبارُ مِن التلاميذ تحقيقَ ذواتهم على حسابه ، بالخروج على النظام ، أو بتحَدّيه والسُّخْرِيَة مِنه .

كـذلك يعـانِى مِن ضـغط الإدارة ، فى صـورتهـا البِـيـرُوقـراطِيّـة المتشدّدة، التى تعهَد إليه بأمور كثيرة غير التدريس ، وإذا ما أراد الراحة ، فلن يجدَ إلّا غرفة متهالِكة الأثاث ، ونادرا ما يكون له مَكتَب خاصّ ، يُمكِن أنْ يخلُو فيه إلى نفسه ، ليفكّر أو يُعِدّ دروسَه . وإذا كان متحمّسا لعمَله ، فلن يجد الإمكانات الكافية التى تساعده على الإنجاز ، ولن يجد كذلك التعاوُن مِن أولياء الأمور .

أمّا خارجَ المدرسة ، فهو يعانِى من النظرة المتعالِيّة إلى مِهنته مِن قِبَلِ المجـتـمع ، حيثُ تُسهِم وسـائل الإعـلام ، وخـاصّـة التليـفِـزْيُون

والسينما، فى رسم صورة نمطيّة للمعلّم ، فهو فيها إمّا قِدّيس يتفانى فى عَمله ، وإمّا شخصية هَزْليّة تستدعِى الضحِك ، وإما ديكتاتور ضَيّق الأفُق .

والوجودُ المِهنِىّ للمعلّم وجودٌ باهت ، لأنّ الناسَ ينظُرون إلى مِهنة التعليم على أنّها مِهنة (شخصيّة) ، لا مِهنة عامّة ، تستدعِى توافُر صفات معيّنة ، بلْ إنّ البعضَ يعتَبِرُها أكثرَ مناسبة للنساء ، مثل التمريض أو السكِرتارية ، حيث تقتصِر على تقديم الرعاية لأشخاص آخَرين ، ونادرا ما يُؤخَذ رأى المعلّم حتّى فى كثير مِن الموضوعات التى تُعتَبر مِن صميم عَمله ، مثل محتوَى المقرّرات ، واختيار الكُتُب الدراسية .

وإذا تعرّض التعليمُ لموجة مِن النقد ، فغالبا ما تنتهى الموجة بنقد المعلّم ، وتحميله كُلّ الخَطايا ، وغالبا ما يُهاجِمُ النقّاد المعلّم بنَبْرَة أرِستقرَاطِيّة ، تعكِس تعَالِىَ أبناء الشريحة العُليّا مِن الطبقة الوُسطَى على الشريحة الدنيا مِن أصحاب الياقات البيضاء .

لهذا احتلّت مُشكلة الإجهاد النفسِىّ رأسَ القائمة فى استجابات كثير مِن المعلّمين فى الاستبيانات التى قُدّمت لهم ، بينما جاءت المُشكِلة المادّية فى ذيل القائمة ، وكان للدراسات التى أُجرِيَت الفَضلُ فى توجيه الوَعْىِ لعِلاج المشْكِلة علاجا مُتكامِلا ، وتتلخّص محاوَلات العلاج فى الإصلاح التعليمِىّ الشامل ، وزيادة التدقيق فى تمهين المَجال، بحيثُ لا يدخُله إلّا مَنْ أُعِدّ إعدادا تربويا عَالِىَ المستوَى ، وتوجيه المعلّمين للتخَلّص مِن الإجهاد النفسِىّ عن طريق التدريب على الاسترخاء ، وإزالة العوامل التى تُسهِم فى تشويه صورة الذّات ، ودَعْم

تجمُّعات المعلّمين فى النقابات والروابط الخاصّة بهم ، وتخفيف المؤثرات التى تخلُق جَوّ عَدَم الثقة والإحساس بالدُّونيَّة .

٥-٤-٤- لقد تعرّض المعلّمون لهجوم كبير ، هو فى أمريكا أكثَرُ حِدَّة منه فى أيّ مَكان آخر ، لكنَّ المعلّمين وجَدوا مَن يقف فى صَفّهم ، ويدافع عنهم ، ولعلّ فى الخطاب المفتوح الذى كتبه أحَدُ المحرّرين فى جريدة (الديلى نيُوز) فى كَنسَاس سنة ١٩٨٥ ، ما يوضّح مدَى التعاطُف مع قضيّة المعلّم - يقول الخطاب :

مَرْحَبا .

نحنُ نَثِق فيك ، ونَعهَد إليكَ بتربية أبنائنا المشاغِبين .

عَلّمْهُم النظام ، حيث فَشلْنا نحنُ فى تعليمهم إيّاه ... وحافِظْ على تسلية هؤلاء الأطفال فى الوقت ذاتِه ، لأنهم يشاهدون التليفزيُون كثيرا ، ولذلك فهم غيرُ قادرين على تسلية أنفُسِهم ، وتُشعِرُهم المدرسةُ بالملَل ، لأنّهم لا يستطيعون تغيير القنَوات أمامَهم .

نحنُ نعلَم أنّ المعلّمين بَشَر ، يعانون الإجهادَ فى بعض الأحيان ، لكنّ لا تُظْهِرْ متاعبَك أمامَ الأولاد ، فنحنُ نريد لهم أن يعتَقِدُوا دائما أنّ الدنيا دارُ سعادة .

ابْتَسِمْ .

عَلّم أبناءَنا أنّ أمريكا دائما علىَ حَقّ ، وكانت دائما علىَ حَقّ ، وأنّها أحسَنُ مَكان يُمكِن أنْ يعيشَ فيه الإنسان . طبعا نحن أنفُسُنا لم نَعُدْ نعتَقِدُ فى ذلك ، ولكنّنا نُريد لأبنائنا أنْ يعتَنِقُوا هذا الوهم ، لأنّهم سيقرءُون عن عيوب كثيرة فى الصحُف .

حافِظْ على ضَبط نفسِكَ دائما ، واقبَل المسئولية المُلْقَاة على عاتقِك . إنْ فَشَلَ أولادُنا فى تَعَلُّمِ القراءةِ فهذا خطؤك ، وإن تخرَّجُوا مِن المرحلة الثانويّة ولا فِكرَةَ لديهم عَمَّا يجب أن يفعلوا فى الحياة ، فهذا خَطَؤك ، وكذلك إن لم يجدوا عَمَلا فهذا خَطَؤك .

كُنْ كاملا . يعلَمُ الله كَمْ يُعانِى أبناؤنا مِن نواحِى النقص فى بيوتهم، ومع ذلك فلابُدَّ أنْ يَجِدَ أبناؤنا القُدوة ، فكن أنتَ القُدوة .

ونرجُو ألاّ تكونَ مادّيًا وتهتَمَّ بالمال ، فأنتَ تأخُذ ثلاثة شهور إجازة ، بعيدا عن الأشقياء الأحْبَاب ، ولكنَّهم يعيشون معَنا نحنُ طولَ العام .

المُخلِصون : أولياء الأمور

(Barry A. Farber, Crisis in Education : Stress and Burnout in the American Teacher; Jossey-Bass,Publishers, San Francisco, 1991)

٥-٤-٥- هذه هى القصيدة التى تدُلّ على مدَى المتاعب التى يلقاها المعلّم فى أمريكا ، ولكنَّ للقضِيّة وَجْهٌ آخَر ، هو أنَّ المعلّم فى أمريكا نفسه ضعيفُ المستوَى ، لدرَجة أنَّ بعضَ المعلّمين يُخطِئون كثيرا فى الإملاء ، ممّا دعا بعضَ الباحثين إلى المناداة بالبحث عن العَوامِل التى تؤدّى إلىَ ضعف مستوَى المعلّمين فِى أمريكا ، حيثُ قام باحث بزيارة عَدَد مِن المدارس ، وعدَد مِن كُلّيّات إعداد المعلّم ، وكان يسأل الطلاّب فى هذه الكلّيّات عن المقرّرات التى يدرُسونها ، فكانت استجابة الأكثريّة أو الأغلبيّة مِنهم ، أنَّ تلك المقرّرات إضاعةٌ للوقت ،

وأنّ الذين يعلّمونهم ليسوا أكفّاءَ بما فيه الكِفاية ، وأنّ المقرّرات سَطحيّة.

٥-٤-٦- وقد اكتشفَ هذا الباحثُ - مِن خلال دراسته - أنّ بعضَ رسائل الماچستير والدكتوراه ، ما هِيَ إلا انتصار جديد ، للسذاجة الفِكريّة، حتّى أصبحت درجة الـ PhD فى التربية ، معروفة هناك بضعف مستوَاها فى الأوساط العِلميّة ، إذ لا صُعوبة تُذكَر فى الحصول عليها ، وأنّ التخصّصات تحتاج إلى خَلفيّة قويّة ، بينما الخَلفيّة العِلميّة مفتقدة عندَ هؤلاء المعلّمين .

٥-٤-٧- ويذكّرنا الباحث هنا بشئ هامّ ، وهو أنّ جامعة يِيلْ كان فيها قِسم للتربية ، قامت بإغلاقه سنة ١٩٥٨ لضَعف مستَواه ، ولكنّ المُدهِشَ أنّ فيلَسُوف التربية المعروف بُرُوبِيكَر كان مِن بين العاملين فى هذا القِسم ، وأنّه كان مِمّن قدّموا التماسا للجامعة للإبقاء على القِسم ، واعِدينَ بأنّ مستواهم سوف يتحسّن ، ليكونَ فى مستَوَى التخصّصات الأكاديميّة الأُخرَى .

وهذه القِصّة الأخيرة ، تُعتَبر فى حَدّ ذاتها صَدْمة لمن يقرَأ عن إعداد المعلّم فى أمريكا ، بطبيعة الحال .

٥-٤-٨- ويقول الباحث : إن حدود التربية كعِلم ، تقف عندَ حدود إمكانات هيئة التدريس ، لأن التربية - كتخصُّص - لن تكونَ أرقَى مِمّن يُنتِجُون المعرِفة التربوية ، وأن التربَويّين يَعيبُهم أنّهم يملِكُون نَزعة مُضادّة للثقافة ، لصالح النزعة البِيداجُوجيّة الفَنّيّة ، أَىْ أنّهم يفتَقِرون إلى وضوح الخطاب ، وثَراء التفكير ، وقُوّة الحُجّة ، وأنّ سُوء إعداد المعلّم إنّما هو نِتاج ضعف التربية ، ومَنْ يُنتِجُون التربية ، ثُمّ مَنْ يقومون بتدريسها .

٥-٤-٩- هذا فى أمريكا ، أمّا فى انجلترا ، فهناك بَحثٌ آخَرُ قام به فيلَسُوفٌ مِن فَلاسفة التربية اسمه جُونْ وِلْسُون سنة ١٩٨٩ ، حاولَ فيه أَنْ يَقِفَ على نظرة الأكادِيمِيّين إلى التربويّين ، فوجد أَنَّ الأكادِيمِيّين فى انجلترا ينظُرون بتَعالٍ إلى مَنْ يقوم بتدريس التربية ، وإلى مَن يحمِل دكتوراه فى التربية .

٥-٤-١٠- ولقد أجرَى الباحثُ مقابَلات مع خمسمائة مِن الأكاديمِيّين ، سألهم فيها عن نظرتهم إلى التربية ، فكان هناك شِبهُ إجماع مِنهم على أَنَّ مستوَى التربية ضعيف ، وذلك لأنَّ النزعة الفنّيّة - أيضا - تغلب على التربويّين ، كما كان مِن نتائج الدراسة أيضا - على سبيل المِثال- أنَّ ٩١٪ مِن المُستَجيبين يفتَقِرُون إلى النظرة المحتَرَمة للتربويّين ، علىَ أساس أنَّ التربية تأخُذ دائما بالصيحات الأخيرة ، وأنها لا تهتمّ بالنزعة الليبِرالِيّة - تلكَ النزعة المستمَدّة مِن فِكرة اليونانيين عن المعرِفة ، وأنَّ المِهمّة الأساسية للمعرِفة هى تجاوُز حدود الزمان والمكان ، فعَن طريقِها يستطيع الإنسانُ أن يتجاوزَ حُدودَ الزمان والمكان ، وأنْ يعْلُوَ فوقَ الشروط التى تُكَبّله ، عن طريق المَعارف ، مثل الرياضيات ، وذلك لأنَّ الرياضيّات لا نِهايةَ لها ، وكذلك العلومُ الطبيعيّةُ ، لا نهايةَ لها .

٥-٤-١١- وفِكرة الجامعة قائمة أساسا علىَ الفِكرة الليبِرالِيّة، وحينَ دخلت إليها العلوم التربَوِيّة ، كانت تُعامَل على أنّها علوم عِلمية مِهنيّة ، ولذلك كان هناك صراع بينَ هاتين الفِكرتين .

٥-٤-١٢- هذا عن المعلّمين وكُلّيّات التربية بالخارج ، مِمّا يعنِى أنّنا لسنا بهذا السوء ، وأنّ كُلّيّات التربية عندَنا يُمكِن أنْ تتحسّن ،

بل إنّ اليابان ، التى تُعتَبر الآن مستوَى عاليا ، يتطلّع إليه الآخَرون ، تُعانِى أيضا مِن سوء إعداد المعلّم ، فهناك ما يُسمَّى بصناعة الامتحانات ، وهناك الدروس الخُصوصِيّة ، وهى عندَهم تأخُذ وضعا شرعِيّا ، وهناك أيضا الاعتداءُ على المعلّمين مِن قِبَلِ الطلّاب ، وهناك مِن الطلاب أيضا مَن ينتَحِرُ لأنّه أخطأ ، كما أنّ هناك سُوءا فى تكافُؤ الفُرَصِ التعليمية ، فبعضُ فُقَراء اليابانيين يلجَأون إلى التعليم الفَنّىّ لأنهم فُقَراء ، ولا يستطيعون أنْ يجدوا المال ليلتَحِقُوا بكُلّيّات أُخرَى .

٥-٤-١٣- تلك هى الصورة التى يجب أنْ نقارِنَ على أساسها ، وليس معنَى هذا أنّنا أفضَلُ مِنهم ، ولكنّ معناه أنّنا عندما نقارِن ، يجب ألّا نقارِنَ بينَ المَلاكِ والشيطان ، أو بينَ الأبيض والأسود .

٥-٤-١٤- أما عن الدراسات المقدَّمة اليوم ، فلقد وجدتُ فيها تلك الملحوظة ، حيث سمِعنا تَوًّا أنّ المعلّم هناك يُختار ، وأنّهُ كَذا وكَذا ، ولا أعتَقِدُ أنّ الصورة وَرْدِيّة هناك بهذا الشكل ، واعتقادِى هذا مَبنِىٌّ علىَ أنّ أهلَها أنفُسَهُم يقولون ذلك ، ولكنّ هناك بالضرورة حَسَناتٌ فى هذه الدراسات ، المقدَّمة اليوم ، وهى أنّها مُتَّسِقَة ، ومُتكامِلة مع بعضها البعض ، وأنّها تُغطِّى الموضوعات مِن جوانب مختَلِفة ، وأنّها بها قَدْرٌ جيّد مِن المعلومات ، يُمكن أن يستفيد به مَن يقرؤها ، ولكنّ هناك نُقطة هامّة ، وهى ضرورة أنْ يكون الجانب الثقافِىّ ، أىُ القُوَى والعَوامل الثقافيّة ، موجودة بجانب المعلومات ، فلا يكفِى أنّ انجلترا فيها كَذا وكَذا ، ولكنّ يجبُ أن يتّضح السياقُ الاجتماعِىّ الذى يحتَوِى هذا كُلّه ، فتلك هى المهمّة الحقيقية للتربية المقارنة ، حيثُ أنّ لكُلّ ثقافة آليّاتِها الخاصّة بها ، وتلك الآليّات تفعَل فِعلَها فِى أيّة فِكرة جديدة ،

وتطوّعها لنفسها - مثالُ ذلك أنّنا نستطيعُ أنْ نأخُذ بفِكرة الساعات المعتَمَدة فِى أيّة دولة عربيّة ، ولكنّ هذا النظام يتحوّل إلى نظام المحاضَرات التقليدية ، لأنّ فِكرة الساعات المعتَمَدة قامت فِى أمريكا، وأرادُوا بها تحقيقَ الحريّة الأكاديميّة ، للطالب والأستاذ ، ونحنُ لانُطبِقُ تلك الحُريّة الأكاديميّة ، لا للطالب ولا للأستاذ ، لأنّها تتنافَى مع الطابَع الأَبَوِىّ الّذى يُوجَد فى الثقافة العربيّة ، وليس معنًى هذا أنّ الطابع الأَبَوِىّ سَيّئ ، ولذلك نجد أنّ فِكرة الساعات المعتَمَدة مطبّقة فى بعض البِلاد العربيّة ، مع وجود الكتاب المقرّر ، فى حينَ أنّ تقريرَ كتاب، لا يتّفق معَ هذه الفِكرة .

٥-٥- وتعقيبات الحُضور :

٥-٥-١- المنهَج المقارَن(*) :

لِى عِدّة ملاحَظات ، أرَى إيرادَها أوّلا :

الملاحظة الأُولَى تتعلّق بإطار منهَج التربية المقارنة ، كما حدّده الدكتور عبد السميع ، وهذا المنهَج أُرِيدُ أنْ أضَعَهُ باستمرار فِى صياغات الموضوعات ، فنحن حين نتحدث عن الاتجاهات المعاصرة ، يخيّل إلينا أنّ هذه الاتّجاهات المعاصِرة اتجاهات مُسَطّحَة ، عامّة شاملة، فحينَ نقرَأ أنّ أمريكا فيها كَذا وكَذا ، فإنّ ما نقرَؤه لا يكونُ صحيحا غالبا ، بلْ رُبّما يكون ما نقرَؤه نماذِجَ مِثاليّة ، يسعَى الأمريكيون أنفسُهم إلى تطبيقها ، ولايطبّقونها هم فِعلا ، وهذا واضح جِدّا مِن خلال تقرير (أمّة مُعَرّضة للخَطَر) عن التعليم فى أمرِيكا ،

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور حامد عمّار ، رئيس الجلسة ، ممّهدا به للتعقيبات .

ومن خلال الاختبارات والمقاييس التى أُجريت عالَميًا فى بعض الدُّوَل ، حيثُ ظهر منها أنّ أمريكا متخلّفة فى ثلاثة مناهج عِلميّة ، هى الرياضيّات والعُلوم واللغة الإنجليزيّة ، ومِنْ ثمّ فإنّنا حينَ ننظُر إلىَ هذا التعليم ، يجب ألّا ننظُر إليه علىَ أنّه المِثال .

وأعتقد أنّ هذه الصورة المِثاليّة ، ووَلَعنا بالاتجاهات المعاصِرة ، وجَعْلَها اتجاهات نموذَجيّة ، كانت مرتبِطة بقضيّتنا الثقافِيّة ، المتمثّلة فى الانبهار بالثقافة الأجنبيّة ، وارتبَطَ هذا الانبهار بانجلترا وفرنسا ، حسبَ لقائنا الاستعمارِىّ والتبَعِىّ ، ثم بأمريكا ، وأخيرا - الآن - اتّجهنا شرقا إلى اليابان .

ومِنْ ثَمّ فإنّ علينا - حينَ نتحدّث عن الاتّجاهات المعاصِرة - أَنْ نأخُذها بصُورة ناقدة ، وأنْ نراها فى صورة واقعيّة قدرَ الإمكان ، وألّا نأخُذ أطرافَها فقط .

وثَمّةَ جانِبٌ آخَر ، أُريد أن أُشير إليه ، وهو أنّنا حينَ نتحدّث عن أىّ نظام تعليمِىّ ، لابُدّ أنْ ننظُرَ إليه فى سِياقِه الاجتماعِىّ ، وسِياقِه التاريخِىّ، فلا يُمكن أنْ نفهَم أىّ نظام خارجَ هذا السياق . فحينَ ننظُر إلى قضايا التعليم ، والمعلّم ، وكُلّيّات المعلّمين ، ننسَى أنّ هناك قُوَى وعَوامل ثقافِيّة فى المجتَمع ، تؤثّر فى المعلّم ، وتؤثّر فى تشكيل البرنامج ، وتؤثّر فِى الكُتُب ، وتؤثّر فى العلاقة بينَ الطالب والمعلّم ، وتؤثّر فى أشياء كثيرة، ولكنّنا حينَ نتحدّث عن التعليم ، فإنّنا ننسَى هذه العوامل .

وثَمّة جانبٌ آخَر أُشير إليه ، وهو أنّنا حينَ نتحدّث عن مؤسّساتنا، وما فيها مِن لوائح ، وهذا واضِحٌ فى دراسة الدكتور هَمّام

ومَنْ معه ، نجد أَنَّ مؤسّساتنا تضع قائمة طويلة مِن الأهداف ، تُريد أَنْ تحقّقها ، ولكنّها لاتستطيع أَنْ تحقّق هذه الأهداف ، ولذا فإنّنى أُريد أَنْ أُركّز على أَنَّ أعيُنَنا يجب أَنْ تكون دائما على الواقع ، فأنا - للأسَف - أقرأ كثيرا مِن الأبحاث والدراسات ، فأحِسّ بأنّها كأنها لا علاقةَ لها بالواقع المصرىّ .

ورُبّما كان مُفيدا أَنْ أذكُر هنا حادثة مُعيّنة على سبيل المثال ، حيثُ حضر أحَدُ الزملاء دورة مِن دورات تدريب المعلّمين أثناءَ الخِدمة ، ونحنُ لانعرِف الهدَف مِن مثل هذه الدورات ، فهى لا تعدُو أَنْ تكونَ مجموعة مِن المحاضرات ، يتِمّ تكليفُ أشخاص معيّنين بها ، لأغراض ومَصالح مختلِفة، وكان مِن بينها محاضرة لوكيل الوزارة عن الإدارة المدرَسيّة ، لم تَزِد مُدّتُها عن عشر دقائق ، قال فيها الآتِى : الإدارة المدرَسيّة على ثلاثة أنواع ، هى الإدارة الديكْتاتُورِيّة ، والإدارة المتسَيّبَة ، والإدارة الديمُوقْراطِيّة ، والإدارة الديكْتاتُورِيّة تفعَل كَذا وكَذا ، والمتسَيّبَة تفعَل كَذا وكَذا ، والديمُوقراطِيّة تتمَيّز بكَذا وكَذا ، والسلام عليكم .

ثم قال لهم : إنّ هذا الكلام سيأتِى فيه سؤال فى الامتحان .

فالمَسائل الشكلِيّة التِى تتحَكّمُ فى كثير مِن مؤسّساتنا ، وقضِيّة الفجوة بينَ الإطار المؤسّسِىّ الرسمِىّ وبينَ الواقع ، وهذا التفاوُت بينَ الخطاب الرسمِىّ وبينَ الواقع الذى تحتَضِنُه المؤسّسات ، وما تحتَضِنُه الممارَسات - هذه الأمور مِن أكبر المُشكِلات التِى نُعانيها فى تطوير التعليم، وفى تطوير مؤسّسات إعداد المعلّم .

ثم أعود إلى بعض الملاحظات الخاصّة بالدراسات التِى عُرِضَت

الآن ، لنبدأ بثورة المعلومات - كما تفضّل الدكتور همّام - فهى جُزء مِن العالَم المتغيّر ، فإذا كُنّا نتحدّث عن معاهد إعداد المعلّم ، فلابُدّ أنْ تكون لدينا على الأقلّ طلائع قِيادية ، تستطيع أنْ تستوعِب ثورة المعلومات ، وأنْ تجد لها تطبيقات فى مجال التربية ، قَدْرَ المُستطَاع ، فالمعلومة أصبحت الآن سِلْعَة ، وأصبحت الدوَل المتقدّمة تُعنَى بصناعة المعلومة أكثرَ مِن عنايتها بصناعة السلاح ، بل إنّ نسبة الدخل القوْمِىّ مِن صناعة المعلومات ، أكبرُ مِن نسبة الدخل مِن صناعة السلاح .

وقضيّة المعلومات تتمثّل فى أنّ المعلومة لابُدّ أن تُصنّع ، لتكونَ لها دِلالة ، كما أنّها لابُدّ أنْ تُوفَّر ، وأن تكونَ مُتاحة ، وأنْ تنتقل مِن مكان إلى مكان ، وهذه المعلومة لابُدّ لها مِن أنْ تُصبح ذاتَ فاعلية فى حرَكة الواقع ، سواء كان هذا الواقع واقعا مادّيّا أو بشرِيّا أو خِدْمِيّا أو صناعِيّا، إلى غير ذلك .

والمعلومة ترتبط دائما بجهاز الكُمْبيُوتَر ، ولكنّ وراءَ هذا الجهاز عقلية معيّنة ، هى التى صنَعَتْه ، وهى التى تتحكّم فيما يسمّى برامج الكُمْبيُوتَر Software .

وفى هذه العمَلية العقلية المرتَبطة بالكُمْبيُوتَر ، نستطيع أنْ نشبك المعلومات ، ونربطها مع بعضها البعض ، وهذا جانبٌ مُهِمّ جِدّا فى التفكير العِلمِىّ ، الذى يتميّز بأنّه تفكير مترابِط ، ومتشابِك ، وليس تفكيرا أُحَادِيّا .

والجانب الآخَر هو أنّك تفكّر فى بدائل وتصوُّرات جديدة ، وعلى الرغم مِن تعقُّد المعلومات وكثرَتِها ، وتعدُّد جَوانبها ، فإنّك تستطيع أنْ تصل مِن خلال الكُمْبيُوتَر إلى بَدائل ، فإذا لم يكن لدَى طُلّابنا هذا

التصوُّر للمعرفة العِلميّة ، وارتباطِها بهذين الجانبين ، جانبِ أنّ المعلومة ليست مُعطاة جُزئيّة ، وإنما هى مرتبطة بمعانٍ أُخرى ، وبمعلومات أُخرى ، وبسياق اجتماعِىّ ، وغير ذلك ، وجانبِ أنّ الأمورَ الحالِيّة يُمكِن أنْ نتصوّر لها بَدائل ، وأنّ الواقع يُمكن تغييره - إذا تَصَوّرَ طُلاّبُنا غيرَ ذلك ، فتصوّروا أنّ المعلومةَ مُطلَقة ، وأنّها هِىَ هِىَ ، لا تتغيّر ، فإنّ هذه العقلية إذا استخدَمت هذا الجهاز ، فإنّها لن تستطيع أنْ توظّفه التوظيفَ الأمثل ، ويُصبِح الجهازُ لديها مُجرّد آلة حاسبة ، وهذا هو ما هو موجود عندنا فعلا فى استخدامنا للكُمْبيُوتَر ، ونُريد أنْ نكونَ العقليّة التى تستَغِلُّ الكُمْبيُوتَر، تُوظّفُه أحسَنَ توظيف.

وأُحِبُّ هنا أنْ أنوّه ببحث الدكتور هَمّام وزملائه ، باعتباره بحثا جَماعيا ، وذلك مَلْمحٌ جيّد ، وينبغِى أنْ نشجّعه ، وأنْ نفكّر فى أن يكون مِن توصياتنا ، أنْ نلجَأ إلى مِثل هذه البحوث الجَماعية ، التى تُعالِج الموضوع مِن زوايا مختلِفة ، وتجعَله مكسُوّا بلحم ودم ، ويُمكِن أنْ نستفيد مِنه ، وذلك لأنّ البحوث العِلمية الجادّة الآن صارت بحوثا مؤسّسيّة ، حيثُ نجد أفرادا مِن مختلف التخصّصات يقومون بالبحث ، ليخرُجوا بنتائج معيّنة، وهذا جُزء مِن المتغيّرات العالَمية ، فالبحثُ لم يعد بحثا فرديّا ، كما كان فى الماضِى ، حيثُ كُنّا نربط بينَ نتائج البحوث وبينَ فردٍ بعينِه ، فنربط بينَ بِلْ مثلا واختراع التلِيفون ، وبينَ باسْتِيرْ واكتشاف التخمّر . . وهكذا ، فالبحوث الآن جَماعية ، فمَن الذى صنعَ الكُمْبيُوتَر أو الترانزِسْتُور ؟ إنّ الذى صنعها مؤسّسات ، وأنا أقول إنّ ذلك لأن تعليمنا الآن تعليم تَنافُسىّ، فى جميع مَراحله ، وإذا كان هذا التنافُس مطلوبا فى المدرّسة والجامعة ، وكَذا فى رسائل الماجِسْتِير والدكتوراه ، لأنّها بحوث مرحَلِيّة ، فإنّنا فى بحوث المدرّسين

والأساتذة المساعدين والأساتذة ، يجب أنْ نشجّع البحوث التعاوُنية ، حتى لو تصوّرنا أنّها بحوث ترقية ، شأنُها شأنَ البحوث المؤسّسيّة ، وبدونِ ذلك ستظَلّ البحوث هزيلة ، كليلة وشاحبة ، على نحو ما نراها الآن ، ثم نسأل : لماذا لا يفكّر أحَد فى أخذ بحوثنا ؟ وأرُدّ : إن البحث الجيّد يفرِضُ نفسَه ٠

٥-٥-٢-التربية المقارنة والآخر(*)

لَدَيّ مجموعةٌ مِن التعليقات :

أوّلاً : أؤكّد على حقيقة عِلمية أساسيّة ، وهى أنّ التربية المقارنة ليست عِلما يقارن بينَ أبيض وأسود إطلاقا ، وإنّما على مَنْ يختار بلَدا أجنبيّا أو أكثَر ، ليقارِن بينَها ، أنْ يؤكّد على مبرّرات اختيار هذا البلَد أو ذاك ، وهذه مِن بديهيات التربية المقارنة ، تعلّمها لطُلّابنا ، وندرّبهم عليها ، فلا يتمّ اختيار البلاد عَشوائيّا ، وأعتقد أنّنا فى مصر نُكثِرُ مِن المقارنة بينَ مصر وأمريكا أو المملَكة المتّحدة أو فرنسا ، وهذا يرجع إلى توافُرِ المعلومات عن هذه البلاد ، وصعوبةِ الحصول عليها مِن بلاد أُخرَى، مِمّا يجعَل بعضَ الباحثين يفتَعِلُون بعضَ الأسباب لتبرير هذا الاختيار ٠

الأمرُ الثانِى ، يتّصل بقضيّة السياق الاجتماعِيّ ، وذلك أيضا بديهيّة مِن بديهيات التربية المقارنة ، وهى مِن الأمور الهامّة جدّا لمن يقوم بعمليّات المقارنة ، حيثُ نجد اهتماما - منذُ نشأة التربية المقارنة - بالقُوَى والعوامل الثقافِيّة ، التى يُقَال إنها تنتمِى إلى مدرَسة قديمة

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور أحمد إسماعيل حجّى ، مقرّر المؤتمر ٠

فى التربية المقارنة ، وأنا أختلِفُ مع مَنْ يقولون بذلك ، وأعتبِرُ القُوى الثقافية نُقطة أساسية فِى أىّ مَدخَل مِن مَداخل البحث فى التربية المقارنة ، حيثُ يتمّ الوقوف على السياق الاجتماعِىّ والقُوى الثقافِيّة المؤثّرة فى المُشكلةِ موضوعِ الدراسة .

وأمرٌ ثالث ، هو أنّنِى لستُ مِن المبهورين بالدوَل المتقدّمة ، وينبغِى أن نسلّم بأنّهم متقدّمون ، وبأنّ أحَدَ أسباب تقدّمِهم فى التعليم هو وجودُ نَقْدٍ لهذا التعليم فى هذه البلاد ، فِفِى اليابان مَثَلا ، هناك أوجُه نقد توجّه إلى التعليم ، ولكنْ ينبَغِى أنْ نسلّم بأنّ هناك تقدّما كبيرا فى التعليم فى اليابان وفى غيرِها ، وأنّ وراء هذا التقدّم سِياقا اجتماعيّا وثَقافيّا وتعليميّا أيضا .

ولقد عاصرتُ موقِفاً ما حَدَثَ فى أمريكا عام ١٩٨٨ ، عندَما كنتُ فى جامعة هَارْفَارْد فى بعثة لدراسة التخطيط وتحليل السياسات، باستخدام الكُمْبيُوتَر ، وطُلِبَ مِنّا أنْ نقومَ بعمَل سِمِنَار عن التعليم المصرِىّ ، كما طُلِبَ مِن غيرنا عمَل نفس الشئ بالنسبة لبلادهم ، وكان مَعَنَا زميل ، يجلِس على حافّة الكُرْسِىّ ، متحفّزا للانقِضَاضِ علىَ مَن يقوم بمهاجمة التعليم فِى مصر .

وحينَ أتَى الدورُ على أمريكا ، والسِمِنَار حولَ التعليم فيها ، لفتَ نظرَنا أنّ مقدّم الورَقة كان يقدّم سَطرا للوصف ، وسَطرا أو سَطرين للنقد والتحليل ، واستنكار ما يجرِى فى أمريكا - وهذا ما أعتقد أنه سبَبُ تَقَدّمِهم - أنّهم يُكْثِرون مِن نقد أنفُسِهم ، بهَدَفِ التطوير والتحسين ، مما يجعَلُنا نقرَأ نقدَهم لتعليمهم على أنه عيوب حقيقية فى هذا التعليم - وذلك عكس ما هو موجود عندَنا ، وأذكُر أنه عندما وُجّهَ

نقدُ للكِتاب المدرَسِىّ منذُ سنوات ، خَرجَ وكيلُ أوّل وزارة التعليم بعبارة مشهورة فى صحيفة الأهرام ، قال فيها : « إن الكتابَ المدرَسِىّ فى مصر لؤلؤة فى أيدِى التلاميذ » .

إنَّ هذا هو الفرقُ بيننا وبينَهم ، وهو نفسُ الفرقِ بينَ مجتمع يريد أنْ يتقدَّم ، ويخطُو خُطوة إلى الأمام ، ومجتمع يصمّم على أنْ يخطُوَ خُطوات إلى الخلف .

ولقد سمِعْتُ فى انجلترا نقدا للتعليم كمِهنة ، ونقدا لِمهنة التعليم فى كليات التربية ، وذكر أحدُهم جُملة قال فيها :

" If you can't do,teach, and if you can't teach, teach teachers "

ومِثلُ هذا الكلام نقدٌ منهم ، ولكنَّه يُعتَبر دليلَ صِحّة ، ورغبة حقيقية فى تطوير أنفُسِهم .

ونُقطة أخيرة ، أُحِبُّ أنْ أذكُـرَها ، وهى أنَّ نقص البحـوث الجمَاعية فى مصر ، ليس نتيجةً لأنَّ التعليم المصرِىّ تعليمٌ تنافُسِىّ ، فالتعليمُ المصرِىّ ليس فيه أىّ تنافُس ، بل هو تعليم قاتل للتنافُس ، فهو تعليم تلقِينِىّ ، تسمِيعِىّ ، لا يخلُق أىَّ تنافُس ، على العكس مما نراه فى التعليم الأمريكِىّ، مما يجعَل الفردَ فيه ، إذا كانت قُدراته محدودة - يلجأ إلى التعاوُن مع غيره ، لتبادُل الخبرات ، وتقوية القُدرة على التنافُس .

٥-٥-٣- كُلّيّات التربية العربيّة غائبة عن مُجتمعاتها(*) :

حينَ نتحدّث عن كُلّيّات التربية ، فإنّنا نتحدّث فى نفس الوقت عن أزمة المجتمع المصرِىّ ، الذى يشعُر المرءُ فى بعض الأحيانِ بأنّه قد وصل إلى طريق مسدود .

كذلك فنحنُ نتحدّث عن أزمة الوطَن العربِىّ ، الذى أصابه الشلَلُ السياسِىّ ، والتشَرْذُمُ القوْمِىّ ، حتّى أصبَحَ مَرْتعًا مُستَباحا للهَيْمَنة الأمريكية فى المنطِقة ، وأيضا نتحدّث عن عالَمٍ أصبح فيه أعضاء نادِى الأقوياء ، يُريدون أن يُهَمّشوا بَقيّة دُوَل العالَم ، وبخاصّة دُوَل الجنوب ، وأنّ تكونَ الكَلِمَة العُليَا للحضارة الغربية ، التى كشفت عن وجهِهَا الوحْشِىّ فى الفترة الأخيرة .

ومع ذلك ، فأنا أشعُر بأنّ للتربويّين كَلِمةً ومسئوليّة ، لا أقولُ تاريخيّة ، باعتبارِ أنّ كُلّ لحظاتنا تاريخيّة ، فى الخطاب المطروح ، وأنّ التربويّين مسئولون إلى حَدّ كبير عن الأزمة التى يتعرّضون لها ، فقد أصبَحُوا يتراجَعُون ، ويفقِدون موقِعاً إثْرَ موْقع ، ومِنْ هُنا فأنا أؤكّد على الدور المُقَاوِم للتربَويّين ، ولهذه الكُلّيّة الأُمّ ، وهذا الدور يرتَكِزُ على مِحوَرين اثنين ، الأوّل خاصّ بإعادة تنظيم البيت مِن الداخل ، بهدَف الوصول إلى مستوَى أفضَل مِن تمهين المِهْنة ، أو تَمْهين التربية ، والمِحْوَرُ الثانِى خاصّ بالدور الاجتماعِىّ لهذه الكُلّيّة .

ولكنّنِى أشعُر أنّنا غائبون فى كثير مِن اللحظات التاريخيّة والمجتمَعيّة ، بمعنَى أنّه حتّى الآن ، لم يتّخذ التربويّون المبادَرة بأيدِيهم ،

(*) تعقيب الدكتور مُحيسن خضر ، مدرّس أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس .

وَيدعُوا إلى أنْ تكونَ مُدَّة الدراسة بكُلّيات التربية خمسَ سنوات ، اتّساقا مع الشواهد الموضوعيّة ، التى تُشِيرُ إلى تَدَنّى مستَوَى خرّيجى كُلّيات التربية .

كذلك فإنَّ كُلّيّة التربية كانت غائبة فيما يُسَمَّى حملة إعادة بناء مائة مدرّسة ، كمَا أنّ كلية التربية جامعة عين شمس تستطيع أنْ تتبنّى مشروعا قوميّا بإعادة تدريب معلّمى مصر الموجودين بالخِدمة ، بل ولماذا لا يكونُ لدينا مشروع لتتبُّع خرّيجى كُلّيات التربية ؟ إننا لا نعلَم شيئا عن أبنائنا الذين تخرّجوا ، فلِماذا لا نُوجِدُ مشروعا أشْبَهَ ببنك أو مركزٌ معلومات لهؤلاء الخرّيجين ، لتتبُّعِهم ، بحيثُ يكون لكُلّ خريج بطاقة خاصّة به ؟

وأُشيرُ أيضا إلى أنّ كلية التربية غائبة - إلى حَدّ ما - عن المساهَمة فى مشروع قومِىّ لمحو الأُمّيّة ، كما أنّ كليات التربية لا تتحَرّك نحوَ تدعيم نقابة المِهَن التعليمية ، باعتبارها أضْعَفَ النقابات فى مصر ، مِن الناحية السياسية والاقتصادية ، والمِهنية .

وكلية التربية تستطيع أيضا أنْ تلعَب دورا نشطا تجاهَ تقوية نوادِى أعضاء هيئات التدريس .

إنّنا نُريد أنْ نكون قُوّة ضغط لصالح هذا المجتمع . نحنُ نريدُ أنْ نَصِلَ إلىَ أنْ يكون للتربويين صوتٌ عالٍ ومسموع ، على مستوَى المجتمع - ولكنّى أشعُر فى كثير من الأزمات أنّ صَمْتَ التربويين أشبَهُ بصمتِ العَذارَى ، صمتِ المواثقة ، وهذا ما سمح لغيرِنا أنْ يظنّوا أنّنا أرضٌ مُستَباحة ، تحتاج لمن يتاندّمُ ويملؤُها .

٥-٥-٤- عَوْدٌ إلى قضيّة المنهَج (*):

إنّ أصحابَ الدراسات الثلاثة ، أصحابُ فِكر مشترك ، ويجمَعُهم موضوع مشترك ، هو موضوع التطوير ، فكُلّ مِن هذه الأبحاث يحاول أنْ يضعَ تصوُّرا لكيفية تطوير الأداء داخلَ كليات التربية ، وجعْل كُليّات التربية تقوم بدورها المِهنِيّ بصورة أفْضَل ، ولكنّ كانت هناك منهَجيات وأساليب أو مَداخل مختلفة ، للوصول إلى هذا الهدَف المشترَك .

ففى دراسة الدكتور هَمّام ومَن معه ، وجدنا استخداما لأسلوب حَلّ المُشكِلات Problem-solving Approach لهُولمْز Holmes ، ووجدنا استخدامَ أسلوب إدمُوند كِنْج Edmund King فى دراسة الدكتور بَيّومِى ، وكِلاَهُما مِن أصحاب مَداخِل معروفة فى التربية المقارنة ، ولكنْ نجدُ أنّ أسلوب هُولمْز قد لَقِىَ انتقادا عنيفا مِن جانب كِنْج ، وهذا النقدُ قائم على أنّ التربية المقارنة خصوصا ، والتربية عموما ، لايمكن أنْ تحقّق فِكرة التنبُّؤ ، ولكنّ هذه الدراسات الثلاث يجمَعُها صِفة واحدة ، هى أنّها مستقبلية ، إذْ تحاول كُلٌّ منها أنْ تضَع تصوُّرا ما لتطوير كُليّات التربية ، فالهدَف واحد ، ولكنّ السُبُل مختلفة .

وهنا تبرُز المشكِلة التى أنا بصدَدها ، وهى : لماذا انطلقنا جميعا مِن الفِكر التربوىّ المعاصِر ، ورجعنا إليه فى التوصيات ؟ ولماذا لم ننطَلِق مِن السياق المجتمَعِىّ ، سواء فى مصر أو فى غيرِها ، وهذا ما نادَى به هُولمْز نفسُه ؟

(*) تعقيب أمين النبَوِى، المدرّس المساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، بكلّيّة التربية جامعة عين شمس .

وعموما ، فإننى أحيّى هذه الدراسات ، وكم كنتُ أتمنّى أنْ تكون فِكرة التنبّؤ أكثر عَمَلِيّة ، فنرى كيفية تطبيق هذه التوصيات والمقترحات على الواقع المصرىّ أو العربىّ .

٥-٥-٥- أسلوب حَلّ المُشكلات والسياق المجتمعىّ(*):

عندما يأتى ذِكْر هُولمز ، وأسلوب حَلّ المُشكلات Problem-solving Approach ، نجد أنّ السياق الاجتماعِىّ يقف خلفَ هذا الأسلوب ، ففِى المجتمعات الصناعية ، نجدُ أنّ أسلوبَ حَلّ المُشكِلات قائم على أساس أنّ هذه المجتمعات عبارة عن نِظام مستَقِرّ ، مِن حيثُ النظام الاجتماعِىّ والاقتصادِىّ والسياسِىّ ، ولكنّ هذا الاستقرار ليس معناه الثبات ، ولكنّ هناك تموّجات ، تجعَل هناك حاجة إلى تعديل ما فى النظام ، فالنظام كَكُلّ مقبول ، ولكنّ هناك مشكلاتٍ محدَّدة ، أو جُيوب معيّنة ، بينَ الحين والآخر، وهى التى يسعَى الباحثون إلى تطويرها وتعديلها .

وثَمّة ملحوظة أُخرَى فى بحث الدكتور هَمّام ومَن معه ، حينَ ذكر أنّ التربية العَمَلِيّة فى السويد ٣٠٠ ساعة ، وخُمْس هذه الساعات تدريبٌ عَمَلِىّ داخل الكُلِّيّة ، ويشمَلُ التدريسَ لمجموعة مِن الزملاء - وأنا أقولُ إن هذا كان موجودا لدينا فى معهَد التربية ، وكُنّا نسمّيها (الدروس الإيضاحِيّة) ، وكان يأتِى الأستاذ القَبّانِىّ والدكتور القُوصِىّ والأستاذ فؤاد جَلال ، ونأتِى بتلاميذ مِن مدرسة الأُورمان ، ويقوم طالب بتحضير الدرس ، ويُلقِى الدرس فى وجود جميع الأساتذة ،

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور حامد عَمّار ، رئيس الجلسة ، خاتِمًا به التعقيبات .

وبعدَ أنْ ينصَرِفَ التلاميذ ، تَتِمّ مناقشتُه فيما دار ، وهذه العمَلية أُلغِيَت تماما فِى كُليّاتنا - فيما أعلَم - وهى عمَلية هامّة جدّا فى مرحَلة الإعداد .

ثُمّ نَصِل إلى النقطة الأخيرة لدَىّ، وهى تتعلّق بالتنمية المهنِية، حيثُ أخشَى أنْ ترتَبِط هذه العمَلية فقط بعمَليّات تدريب المعلّمين وإعادة تدريبهم، على مسائل التربية وعلم النفس وعِلم الآليّات والفَنيّات البِيدَاجُوجيّة .

إنّنى أرَى ضرورة أنْ ترتَبِط التنميةُ المِهنيّة أيضا بثقافة معيّنة ، ولذا يجب أنْ تكون هناك دروس عن الأدب ، وعن الشعر ، وعن الاقتصاد ، وعن المسرح . . . وهكذا .

الفصل السادس

إعدادُ المعلّم فى أقطار عربيّة (*)

٦-١ - شروط القبول فى كُلّيّة التربية بصنعاء بينَ النظريّة والتطبيق (أ. د. عَلى هود بَاعَبّاد) (**)

٦-١-١- تُعتَبر شُروطَ القبُول مِن أهَمّ عمَليّات الإعداد فى كُلّيّة التربية بصَنْعَاء ، ولهذا عَقَدت الكُلّيّة ندوة فى شهر مايو ١٩٩٢ ، لمناقشة سياسة القبول لمؤسّسات إعداد المعلّمين، ومِنها كُلّيّات التربية .

٦-١-٢- وتهدِف هذه الدراسة إلى التعرّف على شروط قبول الطلبة فى الكُلّيّة ، مِن دليل الكُلّيّة ، مع معرفة الجوانب التطبيقية المتّفقه معَ والمخالِفة لدليل الكُلّيّة ودليل الطالب ، كما تهدِف إلى معرِفة العَوامل المؤثّرة فى المُشكلة ، والمشكلات الناجمة عنها .

وقد حَدّدت الدراسة فى مجال شروط القبول ، الشروطَ الواردة فى دليل الكلية لعام ١٩٨٨م ، ودليل الطالب لِعَامَىْ ٩١/٩٢م ، و٩٢/٩٣م ، وفى الفترة من ٨٨/٨٩ م ، وحتى عام ٩٢/٩٣م .

(*) هذه هى وقائع الجلسة السادسة مِن جلسات المؤتمر ، وقد عُقِدَت مساء اليوم الثاني مِن أيّام المؤتمر - الأحد ١٩٩٣/١/٢٤ ، ودارت حولَ أربع دراسات ، نعرِض ملخّصا لكُلّ منها ، ورأسَ الجلسةَ الأستاذ الدكتور صلاح خُوطَر ، نائب رئيس جامعة حُلْوَان ، وعقّب علىَ دراساتها الأستاذُ الدكتور ضياء الدين زاهر ، الأستاذ بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس ، وكان مقرّرا لها الدكتور رمضان أحمد عِيد ، المدرّس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس .

(**) أستاذ التربية المقارنة بكُلّيّة التربية جامعة صَنْعَاء ، وعميد الكلية الأسبَق .

٦-١-٣- وقد أجابت الدراسة عن ثلاثة أسئلة متعلّقة بشروط القبول، والتناقُض بين تلك الشروط وما يُطَبّق ، والمشكِلات الناجمة عن هذا التناقُض .

٦-١-٤- وتوصّلت الدراسة إلى وجود تَناقُض ، ولاسيّما فى المعدّل فى الثانويّة العامّة ، الذى يصل إلى ٥٠٪ ، مع أنّ دليل الكلية يشترط ٦٥٪ ، كما دَلّت عليه الأعدادُ المقبولة،والتى تزيد عن قدرة الكُلّيّة الاستيعابيّة ، والتى وصلت فى عام ٨٩/٩٠م إلى ٢٦٦٪ ، ومِن أهَمّ أسباب هذا التناقُض ، قِلّة الالتزام بقانون الجامعة رقم (٣٢) لعام ١٩٨٨م، وفَرْض إدارة الجامعة على الكُلّيّة ما تُريده القيادة السياسيّة ، مِمّا أوجَد مُشكلات عديدة ، مِن أهمّها عدَمُ تمكين الكُلّيّة مِن إجراء مقابَلات واختبارات القبول ، وعدَم التقيُّد بالحضور والغياب ، وقِلّة أعضاء هيئة التدريس ، واكتظاظ القاعات،ورسوب عدَد كبير بينَ صفوف الطلَبة .

٦-١-٥- ولذا فقد أوصَى الباحث بالتقَيُّد بدليل الكُلّيّة وقراراتِها ، وقرارات مجلِس الجامعة ، ودليل الطالب ، كما أوصَى بإعادة النظَر فى شروط القبول الحالِيّة ، ومنها المُعَدّل ، ورفْع التقدير فى درجات نتائج الاختبار والقبول المشروط ، كما أوصَى أنْ تَقبَل الكُلّيّة الطلاّب حسبَ قُدرتها الاستيعابيّة.

٦-٢ - التعليم العالى والتنمية الاجتماعية،كُلّيّات التربية : الدور والوَظيفة (أ. د. محمد هاشم فَالُوقِى)[*] :

٦-٢-١- شهِدت السنواتُ الأخيرةُ اهتماماً متزايِدا بالتعليم العالِى، حيثُ بَذَلت دُوَلُ العالَم جهودا فائقة به .

٦-٢-٢- والبلاد العرَبيّة كغيرِها مِن بلاد العالَم الثالث ، اهتمّت بالتعليم العالى اهتماما خاصّا ، إلّا أنّ واقع هذا التعليم فيها لازال مليئا بالسلبِيّات ، التى تَعُوقُ مَسِيرَته ، وتَحُدُّ مِن فاعلِيَّته ، ومن قُدرته على المشاركة فى حَرَكة التنمية فى أقطار الوطَن العرَبِىّ .

٦-٢-٣- ويهدِف هذا البحثُ إلى الوصول إلى رؤية استراتيجِيَّة تربوية عرَبية ، تساهم بها التربيةُ العرَبِيّةُ فى تحقيق التنمية ، حيثُ أنّ إشكاليّة تربوية ، تكمُن فى عجز التعليم المدرَسِىّ بصورته الراهنة عن إعداد الأشخاص القادرين على مُواكَبة التحوّلات السريعة فى المجتمع، بسبَب المناهج التعليمية، وعدم ارتباطها بسوق العَمَل، مّما يجعَلُنا نقترِح :

١ - إنشاء كُلّيّة عرَبية للتربية .
٢ - تكوين هيئة عرَبية ، يُعْهَد إليها مسئولية تخطيط المناهج وصُنع السياسات التعليمية .
٣ - إقامة مؤتمر تربَوِىّ لدراسة واقع النظُم التعليمية العرَبية بعامّة ، والجامعية بخاصّة .
٤ - إنشاء مكتَبِ تربيةٍ عرَبِىّ،يهتمّ بالتخطيط التربَوِىّ للبلاد العرَبيّة.

(*) الأستاذ بكلية التربية جامعة الفاتح بالجماهيرية العرَبية الليبية .

٦-٣ - الدراسات العُليَا بكُلّيَات التربية فى عالَمنا العرَبىّ، واقعا ومأمولا (د. عَطِيّة منصور عبدالصادق)(*) :

٦-٣-١- إن الجامعاتِ العربِيَة فى ظِلّ الظروف الاجتماعية والاقتصادية والعِلميّة المتغيّرة تمثّل المجتمع ، والبحثُ العِلمىّ هو عقل الجامعات ، والدراسات العُليَا أداتُه الأساسية التى تقود حَرَكة التقدُّم، وترشّد مَسار التنمية . وإذ تبلُغ الدراسات العُليا فى الجامعات هذه الدرَجة مِن الأهمّيّة ، فإنَّ الدراسات العُليا التربوية لها نفسُ الأهمّيّة والضرورة ، ولذا كان مِن الضرورِىّ على الجميع أنْ يبذُلَ قُصارَى جُهده لدراسة موضوعها مِن جميع جوانبه ، وعلى ذلك فإن مشكلة هذه الدراسة يُمكِن تناوُلها فى الأسئلة التالية :

١ - ما مفهوم الدراسات العُليا ؟ وما مقوّماتها ؟

٢ - ما مَكانة الدراسات العُليَا التربوية بكليات التربية فى البلاد العرَبية؟ وما واقعها ؟

٣ - ما سُبُل تطوير الدراسات العُليا بكُلّيّات التربية فى البلاد العرَبية؟

٦-٣-٢- وقد استخدَمت الدراسة المنهَجَ التحليلِىّ فى الوصول إلى الإجابات المناسِبة عن الأسئلة السابق عرضها ، مِن خلال الاطّلاع على الأدَب التربَوىّ ، وتحليل البيانات ونتائج البحوث والدراسات المتّصلة بموضوع البحث، واستخلاص المعلومات عنها، وتمثّلت إجراءاتُها فيما يلِى :

(*) مدرس أصول التربية بكلية التربية ببنها جامعة الزقازيق - مصر .

أولاً : استعراض مفهوم وأهداف ومقوّمات الدراسات العُليَا .

ثانياً : عرض مكانة الدراسات العُليَا بكُلّيات التربية فى البِلاد العَرَبيّة، وواقعها .

ثالثاً : وضع تصوُّر لما يُمكِن أنْ تكون عليه الدراسات العُليَا بكُلّيات التربية فى البِلاد العَرَبيّة .

٦-٤ - استراتيجيات تدريب المعلّمين فى أثناء الخدمة بدولة البحرين
(د. عبد علي محمد حبيل)(*).

٦-٤-١- تبدأ الدراسة بخلفية تاريخية عن تدريب المعلّمين أثناء الخدمة، بدولة البحرين، الذى بدأ من عام ١٩٤٨م، وتطوّر تطوّرا كبيرا سنة ١٩٧١م، بعد حصول البحرين على استقلالها، وما صحب ذلك من تطوّرات هائلة فى مختلف المجالات، أدّت إلى التوسّع فى التعليم وتفريعه وانفتاحه على المجتمع.

٦-٤-٢- ومنذ سنة ١٩٨٢، بدأت البحرين تنحو نحوًا جديدا فى إعداد المعلّم، كما قامت بحملة واسعة فى تدريب المعلّمين أثناء الخدمة، مستخدمة فى ذلك برامج طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى، لمعلّمى المرحلة الابتدائيّة ولمعلّمى المراحل الأعلى على السواء، كما تمّ ابتعاث عدد كبير من المعلّمين الحاصلين على الليسانس والبكالوريوس، للحصول على الدبلوم العامّ فى التربية.

٦-٤-٣- وتُمنح للمتدرّبين من المعلّمين درجات علميّة مختلفة، تصل إلى درجة الماجستير.

٦-٤-٤- وتعقد وزارة التربية فى البحرين مؤتمرا سنويّا، لدراسة القضايا التربويّة الشاغلة.

(*) خبير بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين.

٦-٥- تعقيب المؤتمر(*) :

٦-٥-١ أعتقد أنّ هذه الأوراق تدور وتلتزم بمحْوَر واحد ، أو فِكرة واحدة ، وهى التنمية التربَوِيّة ، وهذه التنمية هى مشروعُ وُجُود ، وهذا المشروع لا يتحقّق بِذَاتِه ، وإنّمَا هو يتحقّق مِن خلال علاقة جَدَلِيّة ، بينَ التربيةِ والتعليمِ والتنمية ، والتنميةُ التربويّةُ تتمّ مِن خلال سِياق مجتمَعِىّ،تؤثّر فيه وتتأثّر به ، ومِنْ ثَمّ يُصبِح مُهمّا لكُلّيّات التربية والباحثين فيها أنْ يتفهّموا الأمور المرجِعِيّة لهذه التنمية ، حتى لا تكون التنمية التربَوِيّة مُجَرّد شِعارات تُرفَع وكَفَى .

٦-٥-٢- والمُلاحَظ أنّ الدور الذى تقوم به كُلّيّات التربية فى التنمية التربوِيّة والاجتماعِيّة ، لا يتمتّع بالتقدير المحمود مِن جانب التنمَوِيّين والتربَوِيّين أيضا ، فهناك جَدَلٌ خَفِىّ حولَ هذه العلاقة ، وهذا الجدَل غيرُ مريح بالمرّة ، ومِن هُنا تأتى أهمّيّة الاختبار النقدِىّ والإمبيرِيقىّ لهذه القضايا .

٦-٥-٣- إنّنا يجب أنْ نتفهّم الإطار المرجِعىّ لأية معالجة لدور كُلّيّات التربية ، وهذا الإطار المرجِعِىّ هو التنمية ، وقد حاولت البحوث أنْ تقترِبَ مِن هذه الإشكالِيّة ، فورَقة الدكتور هاشم حاوَلَت أنْ تطرَح طبيعة العلاقة بين التربية والتنمية - التنمية كمفهوم وكعَمَلِيّة ، ارتبطَت باستمرار بقضِيّة المعرفة ، وهذا التقليد للنموذج الغربِىّ ، على اعتبار أنّه هو النموذج الجيّد ، يُعتَبر تقليدا أعمَى ، يؤدّى إلى ضياع يجب أنْ نقدّم لمجتمعاتنا إرشاداتٍ بشأنه ، تُفيد فى العمَلِيّة التنمَوِيّة.

(*) تولّى التعقيبَ على دراسات الجلسة : الأستاذُ الدكتور ضياء الدين زاهر ، الأستاذ بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس .

وقد ظهرَت فى ذلكَ نظرِيّات كثيرة ، مِن بينها أنَّ التقليدَ للغرب قد أدّى إلى نوع من التبَعيّة له .

كذلك ظهر اختزال فى مفهوم التنمية الاقتصادِيّة ، حيثُ أصبَح يُنظَر إليه - فيما تُشِير دراسات كثيرة - على أنّه يُقاس مِن خلال متوسّط دخل الفرد ، دونَ ما اعتبار لأىّ عُنصُر آخَرَ غيرِه ، وهذا التشويه فى التعريفات أدّى إلى أنْ تُصبِح التربية هى أداةٌ للتنمية ووسيلة ، ومِنْ ثَمَّ صار الإنسانُ يدور فى فَلَكِ أنَّ التربيةَ أداةٌ للتنمية ، وليس العكس .

٦-٥-٤- ولما كانت التنمية ذاتُها أداة لِخدمة الإنسان ، فقد بدَأ يظهَر المفهوم التكامُلِىّ للتنمية ، الذى ينظُر إليها ، لا على أنّها حلول تأتِى مِن الخارج ، ولكنْ على أنّها مسألة مجتمَعيّة ، وجُملة تاريخيّة وثقَافِيّة لعديد مِن الأمور ، تؤدّى - فى النهاية - إلى تنمية الإنسان ، وفى هذا الإطار بدأت التنمية التربَوِيّة تركّز على مِحْوَر رئيسىّ ، هو تنمية الإنسان ذاتِه ، وهو ما لا تستطيع كُلّيّات التربية التقليدِيَّة أنْ تفعَله ، إذْ عليها أنْ تقوم بدور آخَر ومَهَامّ أكثر ، هى بناء الكَوَادِر البشَرِيّة والقيادِيّة والفنّيّة ، التى تُلَبِّى احتياجات التنمية ، وتبنِى الإنسانَ البَحْثِىّ ، ومِنْ ثَمّ تحوّلت كُلّيّات التربية إلى مَراكز بَحْثِيّة ، لتحقيق الأهداف الأُخرَى .

٦-٥-٥- وهكذا صارت كُلّيّات التربية تدور فى عِدّة مَحاور ، منها إعداد الكَوَادِر البشَرِيّة التعليميّة ، وتدريبُها وتنميتُها ، إضافةً إلى تحديث الكَوادر الفنّيّة ، والتأثير الإيجابِىّ على البيئة المجتمَعِيّة .
وأنا أذكُر هذا الكلام ، لأنّنا حينَما نتصفّح ورقة الدكتور فَالُوقى ، نجد

فيها نوعا مِن المغَالاة ، فكَوْنُ كلّيّات التربية تصنَع السياسات التربويّة، وكونُها تُغيّر وتَفْعَل ... كُلّهُ كلام جَيّد ، إلا أنّ هناك حدودا واقِعيّة لا تستطيعُ كلّيّات التربية أنْ تتجاوزَها ، لأنّها جُزء مِن منظومة فى صُنع هذه السياسة .

٦-٥-٦- كذلكَ نجد تأكيدا فى هذه الورَقة على أنّ المناهج هى مِحْوَرُ حلّ مُشكلات التنمية ، فى الوقت الذى نجد فيه دراسة أخرَى تُغفِلُ المَناهج تماما ، فقضِيّة المعلّم ، وقضيّة المَناهج، وغيرُهما، قضايا جُزْئِيّة بحتة ، ونحنُ اليوم ننظُر إلى القضايا على أنّها منظومة متكامِلة، تتضمَّن كافّة العَناصر ، ومِن ثَمّ فإنّنا حينما نتحدّث عن تغيير ، يجب أنْ نتحدَّث عن تغيير كُلّىّ ، لا عن تغيير جُزْئِىّ .

٦-٥-٧- والدراسةُ الثانية للدكتور عَلِى هُودْ ، وهى عن (شروط القبول فى كلّيّة التربية بصنعاء ، بين النظريّة والتطبيق) ، موضوعُها فى غاية الأهمّيّة ، وبه اتّجاه عِلْمِىّ وأكادِيمِىّ جَيّد ، وهامّ جِدّا ، وكُلّ الدراسات فى العالَم المتقدّم الآنَ تسعَى إلى عدّة عَمليّات، سواء مِن خلال نقد مُدخَلات النظام أو عمليّاته أو مُخرَجاته ، أو مِن خلال التأكيد على العلاقة بين التعليم والمجتمع ، وذلك مِن خلال استخدام العديد مِن التقنيات المختَلِفة، للتغلُّب على ما يُسَمَّى بـ (قِصَر النظَر المِهْنِىّ) ، فنحنُ جميعا نعرِف أنّ الاقتصار على تخصُّص مُعَيّن ضارّ، فأنا أتخصَّص فى أصول التربية ، والثانِى فى تاريخ التربية ... وهكذا ، رغمَ ما بين هذه التخصُّصات جميعا مِن تَداخُل ، ورغمَ أنّنا لا نصل إلى حقيقة فى تخصُّص منها ، ما لم تكن لدينا رؤية اجتماعية متكامِلة .

٦-٥-٨- وفى ضوء ذلك، كان تأكيدُ هذه الورَقة على أنّ شروطَ اختيار الطلّاب ذاتُ تأثير على كُلّيات التربية ومنظومتها ، بشكل أو بآخَر، وحاول الباحثُ أنْ يركّز على شئ هامّ جِدّا، هو الأدَبيّات المتّصلة بهذا الجانب، ثم طرح أربعة أسئلة يَعتَقِدُ أنّه يُمكنه دراستُها، ثم قدّم مجموعة مِن التعريفات الإجرائيّة، ثم أجابَ على الأسئلة المطروحة، ومِن ثَمَّ فالدراسة دراسة جَيّدة، ومتميّزة، تُضِيف الكثيرَ عن نظام التعليم الجامعِيّ فى اليمَن الشقيق .

٦-٥-٩- والدراسة الثالثة للدكتور عَبد عَلِى، وهى دراسة متميّزة، تُلقِى لنا الضوء على عمَليّة التدريب التربَوِىّ، وهى اليوم عمَليّة فَعّالة فى حَلّ مُعظَم المُشكِلات، ممّا يجعَلُنا نفكّر فى فهم هذه الآليّة وتفسيرها، ووضع تصوُّرات جديدة لها، حتى نستطيع مِن خلالها أنْ نطوّر تجربتَنا فى التدريب.

٦-٥-١٠- والحقيقةُ أنّ دولة البَحْرين، كُلُّنا يعلَم عنها أنّها تُعَدُّ بمَثابة حقل تجارب، أو معمَل للتجريب، ولكنّه متقدّم جِدّا فى مَجال التجريب التربَوِىّ، وذلك لأنّ متّخذ القرار التربَوِىّ فيها رَجُل متفهّم جِدّا، ولديه القُدرة على أنْ يناقش القضايَا بقَدر مِن الاستقلالِيّة، لأنّه جُزء مِن السلطة، ومِن ثَمّ فإنّ حرّيّته أوسَع .

٦-٥-١١- ولكنّنا حينَ ننظُر إلى الدراسة ، نجد فيها ثلاثة مَحَاوِر رئيسيّة، أوّلُها خلفيّة تاريخية تبيّن لماذا اهتمّت الوزارة بالتدريب، واستراتيجيّاته، التى لابُدّ أنْ يكونَ لها جانِب أكبَر مِن الجانب الأول، ومع ذلك فإنّ الدراسة لم تُشِرْ إلى التأثيرات العالَمية التى لابدّ أنْ يكون لها أثرُها فى تغيير طبيعة المِهنة وآلِيّاتِها، وطبيعة التدريب واتّجاهاته، وأنا أعتقد أنّها شئ أساسِىّ يُضَاف إلى المبرّرات العشر التى عرضتها الدراسة.

٦-٥-١٢- وأمّا الورَقة الرابعة، فهى ورَقة الدكتور عطِيّة، ولى عليها ملاحَظات، رغمَ أنّ موضوعَها فى منتهَى الأهمّيّة، فقد حاولت أنْ تحتوِىَ علىَ كُلّ شئ، فى هيئة التدريس، وفى البَرامج، وفى غيرها، مما يجعَل مهمّتها صعبة .

٦-٥-١٣- أما الجانِب الثانى، فإنّ هناك ملاحَظات تاريخيّة، تحتاج إلى تحديد - فهناك ما يتّصل بمفهوم الدراسات العُليا، وهل ننسبه إلى الجامعات الأمرِيكِيّة ؟ إنّ ذلك غيرُ صحيح، لأنّ الدراسات العُليا بدأت فى بُولُونيا بجَنُوب إيطاليا، ثم انتقلت إلى الجامعات الأُخرَى - باريس وغيرها . وقد اقترنت الدراسات العُليا بالجامعات الإنجليزِيّة، ومنها انتقلت إلى الجامعات الأُخرَى، فكيفَ ننسب ذلكَ إلى الجامعات الأمرِيكيّة، فنتحدّث عن مَنْح درجة الماچِسْتِير عام ١٨٦٠، وهذا غيرُ صحيح، فقد تمّ منحُها فى جامعة هارڤارد سنة ١٤٤٢، وكانت عن موضوع فى الأدَب .

٦-٥-١٤- أمّا الجامعة الحديثة، فهى - بالِفعل - الجامعةُ الألمانِيّة، التى بدأت بمنح درجة الماچِسْتِير عام ١٩٢٨ كأول نظام للدراسات العُليا فى العالَم .

٦-٥-١٥- أمّا جانب خِدمة البيئة المحلّيّة، فقد انتقلت الجامعة فيه من التدريس إلى الانخراط فى قضايا المجتمع لمعالَجَتِها، مثل قضِيّة تعليم الِكبار .

٦-٦ - وتعقيبات الحضور :

٦-٦-١- لقد آنَ لنا كتربويين عرب أن نتكلّم ونفتحم(*) :

أحيانا أصل إلى رؤية، أرجو أنْ تكون خاطئة، هى أنَّنى عندما أرى شيئا، فإنّنى أميل إلى ألاّ يرى غيرى شيئا، فى الوقت الذى أقرأ فيه كتابا، فأستمتِعُ به فى حالة، ولا أستمتع به أنا نفسى فى حالة أخرى.

ولذلك فإنّنى أرى أنّه فى مثل هذه الدراسات، كتلك التى استمعنا إليها اليوم فى هذه الجلسة، يجب ألاّ نطلب من صاحب الدراسة أنْ يقول ما نُريده نحنُ أنْ يقوله، بل ما يراه هو، من خلال دراسته، ورؤاه الخاصة.

وبناءً عليه، فلا يجب أنْ نقول لزميل عبارات مثل :

أفرطتَ فى كذا، واختصرْتَ فى كذا، وإنّما الذى يجب، هو أن يُحسنَ بعضُنا الاستماع إلى البعض الآخر، وأنْ نتحاوَر فقط حولَ ما نسمَع، ونُضيف إليه. وقد كان الشرْع رحيماً بنا، حينما حثّنا على الاجتهاد، وجعل للمجتهد أجرين فى حالة الإصابة، وأجرا واحدا فى حالة الخطأ.

إن مجرّد تفاعُل الزملاء مع المؤتمر، وكتابتهم فى موضوع من موضوعاته، أمرٌ يجب تشجيعُهم عليه، ولذلك فإنّنى أنتهزُها فرصة وأقول للزملاء الباحثين : فكّروا واكتُبوا وقُولوا ما تؤمنون به، ولا

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور عبدالغنى عَبُّود، رئيس المؤتمر.

يَشْنِيَنَّكُم النقدُ عن التفكيرِ فى القضايا التى تشغَلُكم ، والكتابةِ فيها ، لأنكم مهما قُلْتُم، فسوف تجدون ما وجدتم فى جلسة اليوم ، وسوف تسمَعون ما سمِعْتُم فيها .

لقد آنَ الأوان لنا كتربويين عَرب ، أن نقولَ وأن نفتَحِم ، فعِندَنا فِكر جَيّد ، وأحيانا نأتى بالكتاب الأجنَبِىّ ، وثَمنُه قد يتعَدّى المائة جنيه ، ونقرؤه فلا نجد فيه شيئا يتسحقّ أنْ يُقرَأ مِن أجله ، ولكنّها عُقدة الخَواجة.

٦-٦-٢-دراسات المؤتمر والتغيُّرات العالَمية(*) :

كُتِبَ فى عنوان المؤتمر عبارة (فىْ عالَم متغيّر) ، وباستعراض البحوث المقدّمة للمؤتمر، لا نجد هذا التغيُّر ، وإذا وجدناه وجدناه موجودا بالصدفة ، بينما كان يجب أنّ يكون التغيُّر يعنِى وجود مَفاهيم معروفة ترمز إليه ، كمفهوم السلام العالَمِىّ ، لمنع الحرب ، للأمن الاقتصادِىّ والغِذائى والزراعِىّ ، وهناك بحوث فى انجلترا لوضع مقرّرات مِن أجل السلام .

وثَمّة نقطة ثانية ، وهى أنّ ألمانيا أعلَنت سنة ١٩٩٣ أنّ شروطها للقروض ، هى أنْ تكونَ الدولة التى تحصُل عليها دولة تعدُّدِيّة ديمقراطية ، تُتَدَاوَلُ فيها السلطة ، والرئيسُ عندَنا مخلَّد ، لا يترُك السلطة إلا بالقتل ، فعَميدُ الكُلّية أو رئيسُ القسم بدون انتخاب لا يصلُح .

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور فيليب اسكاروس ، الأستاذ بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

وكذلك بالنسبة لشروط ١٩٩٣ للقروض ، ودور العامل القومىّ فى تشكيل الوِجدان القومىّ ، تُوجَد خُطّة دولية لذلك مِن المعونات ، فلماذا - فى التربية المقارنة - لا يعطوننا مَعُونة مِن أجل عَدَد مِن البحوث نقوم بها، مثل : كيف نتصرّف فى ضوء التعاوُن الدولىّ ، وقيوده فى المناهج وطُرق التدريس والإدارة .. إلخ . كذلك فإنّ محو الأمية ليست مجرّد قراءة وكتابة ، وكُلّيّات التربية ليست مجرّد مقرّرات وهيئات تدريس وإمكانيات بشَرِيّة وكُمبيُوتر ، هو نقيضُ عقلِ إنسانٍ قادرٍ على حَلّ المشكِلات ، فالأمّىّ الصغير والرجل الكبير ، كيف يستطيع أن يحلّ مُشكِلة ؟

إنّه يستطيعُ حَلّ مُشكِلة بطريقة تقليدية ، مثل الفوازير ، كما يستطيعُ حَلّها بطريقة العائد ، ومُشكلة ثالثة تُحَلّ بطريقة غير تقليدية ، ناقدة أو إبداعية ، وقد أعجبنى رجلٌ إنجليزى جاء إلى مصر ، وقال : إنكم تعمّلون أعمالا جميلة جِدّا ، وحينما رأى مَناهج الثانوية العامّة ، قال إنها لا تقِلّ عن مناهج انجلترا ، خاصّة فى الطبيعة والكيمياء - ولكن ليسَ لديكم نَقْد ، وإذا نقَد أحَدٌ أحدًا ، تقوم بينهما معرَكة ، بينما النقدُ مِن أجل النموّ اتّجاه عالَمى اليوم .

كذلك هناك اتّجاه عالَمىّ آخَر ، هو اتّجاه التغيُّر ، ليس فقط فى علاقة إنسان بإنسان ، ولكن على مستوَى آخَر ، هو علاقة الإنسان بالكائنِ الحىّ ، وعلاقته بالبيئة المادّيّة ، فنحنُ إذا أخذنا البترول واستهلَكناه ، إنّما نضحّي بالأجيال القادمة ، وهذا ما لابُدّ أنْ يتّضح فى بحوثنا ، وقد كان هذا كُلّه ضمنَ أعمال مؤتمر قِمّة الأرض .

كذلك هناك اتّجاه تنمية الثقافة القومية ، لِخدمة السلام العالَمىّ ،

فحينما تأتى إسرائيل بسياسة التوسّع ، فإنّ هذا ضِدّ مصلَحتنا ، بينَما إذا تمسّكنا نحن بهُويّتنا ، وُصِفْنَا بالتطرُّف ، فكيف ندعَم ثقافتَنا لتكون فى خِدمة السلام ، حتى نحصُل على المعونات ؟ وكيف تترجِم سياستُنا التعليمية وكُلّيّات التربية النمُوّ القومِىّ والسلام العالَمِىّ إلى أهداف محدّدة، توجّه عَمَلها ؟

٦-٦-٣-المؤتمر والصراع العرَبىّ الإسرائيلىّ(*) :

أرَى أنّ هذه الجلسة تحظَى بجاذبيّة خاصّة ، تتميّز بها عن بقِيّة جَلَسات المؤتمر ، وربما عاد ذلك إلى البُعد القومِىّ الواضح فيها ، فنحنُ نحاول أنْ نحقّق ما يحاول الحُكّام العرب - للأسف - أنْ يحققوه على أرض الواقع ، حيث نحاوِل أنْ نتجاوَز التفرقة فى هذه الجلسة ، التى تجمع نُخبة مِن المثقّفين العَرَب ، وكأنّنا نحاول أنْ نرُدّ - بشكل عَمَلِىّ - على مُناخ الحقيقة والتجزئة - إلا أنّ لى ملاحظة ، هى غياب المغرِب العرَبىّ عن المؤتمر، ومُعظم مؤتمراتنا لا تدعُو بلاد المغرِب العرَبىّ إليها ، فلماذا هذه القطيعةُ بين المشرِق العربِىّ والمغرِب العرَبىّ ؟

إنّنى أعتقد أنّ مصر - بحُكْم رسالتها التاريخيّة - تستطيع أنْ تلعَب دورا فى كسر الجدار الحاجز بينَ المشرِق والمغرِب ، وأتمَنّى أنْ تَوَجّه الدعَوات فى المؤتمرات القادمة إلى الجامعات المغَارِبيّة ، خاصّة وأنّنا نعرِف أنّ فى المملَكة المغرِبية حَرَكة فِكرية نَشِطة ، حتّى أنّنا أصبحنا نتعلّم منهم الآن ، وكُنّا نطمَع أنْ نَتّصل معه ، وأنْ ندعوه إلى هنا ، ونستمع إليه .

(*) تعقيب الدكتور محسن خضر ، المدرس بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس .

وأمر آخر أُحِبُّ أنْ أُشِيرَ إليه، وهو كُلّيّات التربية فى فلسطين والضفّة الغربيّة، لا أعرِف وضعَها بالنسبة للمؤتمر، وعلى الأخَصّ الآن، حيثُ الكثيرون مِن حامِلى درجتَىْ الماجِسْتِير والدكتوراه مِن الشعب الفلسطِينىّ يُعَانُون مِن وَيْلات البُعد والعُزلة، فأينَ نحنُ منهم ؟ ولماذا لم نحاول أنْ نَتّصل بجامعات الضفّة الغربيّة ونَابُلس والقُدْس، ليكونَ لهم وجودٌ بيننا، باعتبارِ المؤتمر يحاول أنْ يتجاوزَ القُطْرِىّ إلى القَوْمِىّ ؟

وأخيرا، لماذا تغيب عن هذا المؤتمر الدراسات الخاصّة بالصراع العرَبِىّ - الإسرائيلِىّ ؟

إنّنى أرَى أنّ كليات التربية مسئولة مسئوليّة خاصّة عن التصدّى لهذه الهجمة، وأنا واحدٌ مِن أولئك الذين يرفُضون ما يُسَمَّى بالسلام بينَ العرَب وإسرائيل، فى ظِلّ الدعوة التوسُّعِيّة والهَيْمَنَة الإسرائيليّة على المنطِقَة، وأنا أعتقد أنّ التربَوِىّ - بطبيعَتِه - سِياسِىّ، ولذلك كنتُ أتمنَّى أنْ أرَى بعضَ الأوراق التى تتناوَل الهَمّ القَوْمِىّ فى انعكاس الصراع العرَبِىّ - الإسرائِيلِىّ على العمَلِيّة التربَوِيّة، ومسئوليَّتنا فيه .

٦-٦-٤- تحذير مِن أكذوبة السلام العالَمِىّ(*) :

حَمَّل الدكتور فيليب المؤتمر بعضَ التوصيات كما قال، كُلُّها جَيّدة، إلا أنّه تُوجَد بعضُ علامات الاستفهام بالنسبة للسلام العالَمِىّ، وعلينا أنْ نسأل أنفُسَنا : متى بدأت الدعوة إلى السلام العالَمِىّ ؟

لقد بدأت - بقدرِ ما أعرِف - فى الفترة الأخيرة لزوال الاستعمار العسكَرِىّ عن كثير مِن الدول، أىْ بعدَ إنهاك بلاد العالَم الثالث والعالَم

(*) تعقيب الدكتور أحمد محمد غانم، المدَرّس بكلية التربية ببنى سويف جامعة القاهرة .

العَربِيّ والعالَم الإسلامِيّ والعالَم الفقير ، حيث بدأت دعوتها جميعاً إلى السلام العالَمِيّ ، والتفاهُم الدولِيّ .

هذه مسألة ، أما المسألة الثانية ، فهى : لمن نوجّه هذه الدعوة ؟ هل نوجّهها لأنفسنا ، نحنُ الطّرف الضعيف ، المقضِيّ عليه فى الصراع العالَمى، والذى ليس أمامَه سوى أنْ يسلّم ؟

إننى أعتقد أنّ هذه الدعوة يجب أنْ توجّه إلى الطّرف الثانى ، الطّرف الظالم المعتدِى ، وهو طّرف القُوَى العُظمَى ، أما نحنُ - الطّرف الضعيف - فمضطرُّون أنْ نقبَلها ، ولكنْ هل سيقبَلُها الطّرف الظالم ؟

٦-٦-٥- مصر جُزء مِن مشروع التفاهُم الدولِيّ(*) :

التفاهُم الدولِيّ مشروع قائم مُنذُ ثلاثين سنة، فى اليُونِسكُو، ومصر خاضعة لهذا المشروع، وبها ٨ مَدارس تخضَع للتفاهُم الدولِيّ، وبها أنشِطة وطَلَبة، ويسافِر الطلَبة الأوائل مِنهم كُلَّ سَنة إلىَ إحدَى الدوَل الأجنبِيّة، وأنا شخصِيّا كنتُ مُشرِفا على هذه النوادِى منذ ٢٥ سَنَة .

والدعوة إلى السلام مفهوم جديد، ظهر فى التسعِينّات بعدَ انهيار الاتّحاد السوفْيِتّىّ، فما معنَى السلام الآن ؟

إنّنِى أخشَى أنْ يؤدّى التعاوُن بينَ أورُبّا وأمريكا إلى ضَياعنا نحنُ، لأنّ الذِى يعنينا نحنُ هو التغيُّر الدولِىّ الاقتصادِىّ، المتّصل بالأمن الغِذَائِىّ والديمُوقْراطِيّة . . إلخ، والأمْنُ الغِذَائِىّ والأمْن

---

*) تعقيب ثانٍ للأستاذ الدكتور فيليب إسكاروس، رداً على التعقيبين السابقين - رُبّما .

الصناعِىّ وغيرُها قضايا ترَبَوِيّة أيضا ، لأنَّ الأمن الغِذائِىّ ليس معناه زراعة الأرض ، وإنما هو يعنِى - مِن وِجهة نظرِى - بَرامج زراعية فى التعليم الأساسِىّ ، وهذا ما نراه فِى أمريكا الآن ، حيثُ نجد العِناية بالأمن الغِذائِىّ واضحة فى توجيه المعُونة إلى بَرامج الزراعة فى التعليم، وإلى المدارس الزراعية ، وغيرها .

فقضِيَّة السلام العالِمىّ يجب أنْ تُدرّس فى الدوائر العِلمية ، وفى السِمنَارات ، ولاتعِنى دراستُها أنْ نستَسْلِم ، وإنما هى تعِنى أنْ نضَع استراتيجيّة للتعليم تُواكِبُ السلامَ العالِمىّ ، وتُعنِى أنْ نفهَم السلام مِن منظورنا نحن ، لا مِن المنظور الذى يطرَحه الغرب علىّ ، فأنصاعُ لكُلّ ما يُقال ، أو أبيع قضِيَّتِى ، وكُلّ ذلك يحتاج إلى جَدَل وحوار ومناقشة، للوصول إلى محدّدات خاصّة ، نلتزم بها جميعا فى تعليمِنا وتدريسِنا ، ومِنْ ثَمّ فإنَّ ما أقصده بالسلام العالِمىّ هو عَدَم الاستسلام، والتأكيد على الشخصية القومِيّة العرَبِيّة أيضا .

٦-٦-٦ الجامعة المغْرِبِيّة(*):

لِى بعضُ التعليقات على كلام الدكتور فِيليب، فإذا كانت مصرُ هى قَلْب الأُمّة العربِيّة، وقَلْب المشرِق والمغرِب العرَبِيّين، فإنه يُوجَد فى المغرِب العرَبِىّ الجامعة المغْرِبِيّة، وهى جامعة رائدة، ولها فرع فى تونس، وهى تضُمّ أساتذة مِن خِيرة الأساتذة فى العالَم العرَبِىّ .

(*) تعقيب عبد الله بَشير فَضْلى ، طالب الدكتوراه بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس (الجماهيرية العربِيّة الليبيّة)

كذلك فإنّ هناك المكتبة المركزية العربيّة ، التى تضمّ كُلّ الدراسات فى الوطن العربىّ ، مِن المشرق إلى المغرب ، فى الفِكر والتكنولوجيا ، مما يحقق التواصل بين مفكّرى الأمّة العربيّة ، ولمصر خبرةٌ كبيرة فى هذا المجال.

والمكتبة المركزية العربيّة تهدف إلى خدمة المجتمع العربىّ ، ومِنْ ثَمّ نرى أنّ المغرب بها حركة عِلمية فِكرية كبيرة ، ولها صَوْلات وجَوْلات فى العقلية العربية ، وهى - مِن خلال مفكّريها - تحاول صياغةَ فِكر عربىّ جديد ، ولكنّ - فى النهاية - يجب أن تتضافر الجهود ، والحِمْلُ الأكبر يجب أنْ يقعَ على الشقيقة مصر بطبيعة الحال ، لأنّها أكثرُ عِلميّة وأكثرُ سكّانا ، وغير ذلك .

ولا تقلّ الجامعة المغربية - التى ستبدأ الدراسةُ فيها سنة ١٩٩٥ - أهمّية ، عن أرقى جامعات العالَم ، فى مَعامِلها ومكتباتها وإمكانيّاتها .

٦-٦-٧-التربية المقارنة والتربية الدوليّة والتربية الوطنيّة(*)

إن التربية المقارنة Comparative Education، والتربية الدولية International Education، هما الشغل الشاغل لأىّ قِسم مِن أقسام التربية المقارنة، وعندما بدأ القسم عندنا فى الدعوة للمؤتمر، لم يكن يُرِيدُ أنْ ينتظِرَ التغيير، ثم يتحرّك فى ضوئه، وإنما رأى أنْ يشارك فى هذا التغيير، مِن خلال المؤتمر السابق، عن (التربية والنظام العالَمىّ الجديد) ، فالقِسم لم ينتظر حتّى يعرِف : ما هو هذا النظام

(*) تعقيب أمين النبوى، المدرس المساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس .

العالميّ الجديد ؟ وإنما أرادَ أنْ يُبادِر إلى التعرّف عليه وتحديدِ معالمه، وقد كان ما تَوَصّل إليه بشأنه له صداه علىَ مستوَى التربية وغير التربية على السواء .

ثم جاء هذا المؤتمر الثانى عن (كُلّيّات التربية فى الوطَن العربيّ فى عالَم متغيّر)، بوصف هذه الكُلّيّات هى المسئولة عن إدارة التغيير فى العالَم العربىّ، مِن خلال المعلّم الذى تُعِدّه .

وصحيحٌ أنّ بعضَ الدراسات لم تتحدّث مباشرة عن التغييرات الحادثة، باعتبار أنّ كثيرا مِن المشاركين فى المؤتمر الحالِىّ شارَكوا مِن قبلُ فى المؤتمر السابق، ومِنْ ثَمّ لم تُشِرْ إليها إلاّ بِسُرعة .

وثَمّةَ جُزئيّة أتّفق فيها تماما مع الدكتور أحمد غانم، بخصوص الدراسة التى أُجْرِيَت فى انجلترا عن التربية الوطَنية Civic Education، وكانت الدراسة تقارن انجلترا باليابان والولايات المتّحدة وفرنسا ، فى هذه التربية الوطَنيّة ، حيثُ أوضحَت الدراسة أنّ التربية الوطَنيّة فى هذه البِلاد تربية وطَنية لمجتمعاتها أساسًا، وهنا نقول إنّ السلام وارد بينَ هذه البلاد، إنْ لم يكن بسبَب تساوِيها فى القُوّة، فبسَبَبِ تساوِيها - أو علىَ الأقلّ تقارُبها - فى هذه التربية الوطنية Civic Education، حيث تُعطِى مثلُ هذه التربيةِ الشخصيّةَ القوميةَ معنىً، فى الممارَسات التربَوِيّة، وفى العَمَل التربَوِىّ .

أمّا نحن، فإنّ هناك خَطرا يهدّدنا بالِفعل، ونحنُ نعيش هذا الخَطَر فى ظِلّ النظام العالَمِىّ الجديد، ومِن قَبلِه أيضا، وهنا لابُدّ للتربية المقارنة أنْ تَقِف، وأعتقد أنّنا - بمؤتمرنا هذا - إنّما نعبّر عن هذه الوقفة، أو عن بداياتٍ لها على الأقلّ .

الفصل السابع

دراسات نَوْعِيّة لإعداد المعلّم(*)

٧-١ النمو المِهنِىّ لعُضو هيئة التدريس بكُلّيّات التربية المِصرية «دراسة تقويمية» (أ. د. محمد عبد السلام حامد) (**) :

٧-١-١- يتوفّر لكُلّيّات التربية فى مصر هيئة تدريسية مِن بين أفضَل عَناصر الخرّيجين فى مرحَلة الليسانس والبكالوريوس ، ويسّرت لهم كُلّيّاتهم وسائلَ البحث العِلمِىّ وممارَسَة قواعِدِه ، تحتَ إشراف أساتذة متمرّسين ، حتى حَصلوا على درجة الدكتواه فى التربية فى مَجال معيّن ، غيرَ أن البعضَ يرَى أنّ هذا ليس بكاف ، وأنه ينبغِى تنميتُهم مِهنِيّا ، ويرون أنّ القُدرة على البحث لاتعنِى القُدرة على التدريس الجيِّد الفعّال، رغم العلاقة الوثيقة بينهما ، ويرون أنّ حُصولَ عضو هيئة التدريس على الدرجة العِلميّة المؤهّلة لانخراطِه فى سِلك الهيئة التدريسِيّة فى تخصُّص معيَّن ، لايمثّل أكثر مِن أنّه قد تيسَّرَ له ممارسةُ بعضِ أصول البحث التربَوِىّ وقَواعده ، وأنّه قد صار مؤهّلا ليبدَأ

(*) هذه هى وقائع الجلسة السابعة مِن جلسات المؤتمر ، وقد عُقِدت صباح اليوم الثالث مِن أيام المؤتمر، وهو يوم الإثنين ١٩٩٣/١/٢٥ ، ودارت حولَ خمس دراسات نعرض مُلَخّصاً لكُلّ منها ، ورأسَ الجلسةَ الأستاذُ الدكتور فتح الباب عبدالحليم ، الأستاذ المتفرّغ بكلية التربية جامعة حلوان ، وعميد الكُلّيّة الأسبق ، وعقّبت على جلساتها الأستاذةُ الدكتورة فارعة حَسَن، الأستاذ بقسم المناهج وطُرُق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس ، وكان مقرّرا لها الدكتور رمَضَان أحمد عِيد ، المدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس .

(**) أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة بكلية التربية جامعة الأزهر - الآن .

مَسيرته لأداء مَهَامّه الوظيفيّة ، فى التدريس والبحث العِلمِىّ وتنمية المجتمع .

٧-١-٢- ومِن المعلوم أنّ مُعظَم دُوَل العالَم ، المتقدّمة والنامية على السواء، لاتقتَنِع بعَمَلِيّة الإعداد لعُضو هيئة التدريس بكلياتها الجامعية ، بَلْ تسعَى لتحسين كفاءته ، والارتفاع بمستوَى أدائه ، حتى ينهَض بواجباته على خير وجه ، وتوجّه هذه الدوَل كافّة جهودها لتحقيق هذا النمُوّ .

٧-١-٣- ويهدِف البحثُ إلى التعرُّف على الوسائل والأساليب المُتاحة بكُلّيّات التربية ، والتى تسهم فى عملية النموّ المِهنىّ لعُضو هيئة التدريس بها ، واقتراح بعض التوصيات التى قد تُسهم فى تحقيق هذا النمُوّ .

٧-١-٤- وقد تبيّن مِن الدراسة التى طُبّقت على سبع كُلّيّات تربية مصرية، وعلى ١٧١ عضو هيئة تدريس مِن التربويين دونَ سواهم، أنّ جميع أفراد العيّنة لا تُتاح لهم فُرَص الحصول على إجازة للتفرّغ العِلمِىّ ، ولا تُتاح لهم فُرَص حضور دورات تدريبية ، أو زيارة لمؤسّسات تعليمية أجنَبِيّة ، وأنّ نِسبة كبيرة مِن أفراد العيّنة لم تُوفَدْ فى مهمّات عِلميّة ، ولم تُتَحْ لها فُرصة المشارَكة فى مؤتمرات عِلمية ، أو القيام ببحث تربوىّ .

٧-١-٥- ولذلك كان مِن التوصيات التى قدّمتها الدراسة : عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئات التدريس بكُلّيّات التربية ، وتدريبهم على استخدام الأجهِزة والمعدّات المرتَبِطة بتكنولُوجيا التعليم ،

وإقامة الندوات والمؤتمرات التربوية ، واستضافة الأساتذة الزائرين الأجانب الذين يمثلون مدارس تربوية وفكرية رائدة ، والاهتمام بمكتبات كليات التربية ، وتزويدها بالكتب والدوريات الحديثة ، المحلية والعالمية ، وغيرها ، مما يساعد على تنمية عضو هيئة التدريس بكليات التربية مهنيا .

٧-٢- إعداد وتدريب معلّم الرياضيّات للتدريس بالحاسوب في الوطن العربي . ضرورة عصريّة (د. حمزة الرياشي)(*).

٧-٢-١- حاول الباحثُ في دراسته هذه الإجابةَ على بعض الأسئلة،مثل : متى بدأ استخدامُ الحاسوب في العمليّة التعليميّة ؟ وكيف تطوّر هذا الاستخدام ؟ وما تجاربُ الآخرين في هذا المجال ؟ وما أهمّ العقبات التي صادفتهم ؟ وما العلاقة بينَ الحاسُوب والرياضيّات ؟ وما مميّزات استخدام الحاسُوب في تدريس الرياضيّات؟ وما أنماط أو مجالات استخدامه في تدريس الرياضيّات ؟ وما واقع استخدام الحاسُوب في التعليم والتعلّم بالدوَل العربيّة ؟ وما هي متطلّبات استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيّات ؟ وما دور كُليّات التربية في البلاد العربيّة في تحقيق هذه المتطلّبات ؟

وللإجابة على هذه الأسئلة ، قُسّمت الدراسة إلى أربعة محاور رئيسيّة ، هي:

٧-٢-٢- المحور الأوّل : الحاسوب والعمَلية التعليميّة ، وتناوَل فيه الباحث بداية استخدام الحاسُوب في العمليّة التعليمية، وتطوّر استخدامه ، وتجارب بعض الدوَل الأجنبيّة في استخدام الحاسُوب في هذا المجَال ، وأهمّ العقَبات التي واجهَتهم أثناء التجريب .

٧-٢-٣- المحور الثاني : الحاسُوب والرياضيّات ، وتناولَ فيه الباحثُ العلاقةَ بين الحاسوب والرياضيّات ، ومميّزات أو

(*) مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ، جامعة الزقازيق بمصر .

مبررات وأنماط استخدام الحاسوب فى تعليم وتعلّم الرياضيّات .

٧-٢-٤- المحور الثالث : الواقع ، وتناول فيه الباحث واقع استخدام الحاسوب فى تعليم وتعلّم الرياضيّات بالدول العربيّة .

٧-٢-٥- المحور الرابع : المرئيّات ، وتناول فيه الباحث إعداد وتدريب معلّم الرياضيّات للتدريس باستخدام الحاسوب ، كأحد أهمّ متطلّبات استخدام الحاسوب فى التعلّم والتعليم، وفى ضوء تحليل الدراسات السابقة وتجارب الآخرين ، اقترح برنامجاً خاصّاً لذلك،اشتمل على أربعة مقرّرات ، هى : رياضيّات الحاسوب ، ومقدّمة عن الحاسوب ، وبرمجة الحواسيب ، والحاسوب والرياضيّات ، ثم انتهى البحث بوضع بعض المقترحات عن دور كلّيّات التربية بالدول العربيّة فى مجال إعداد وتدريب معلّم الرياضيات للتدريس بالحاسوب .

٧ - ٣ - نموذج مقترح لإعداد المعلم فى مجال تكنولوجيا التعليم فى إطار مدخل النظم (د. سنية محمد عبدالرحمن الشافعى)(*) :

٧-٣-١- هدفت الدراسة إلى بناء نموذج مقترح يُعبّر عن نظام جديد لإعدادالمعلم فى مَجال تكنولوجيا التعليم فى إطار مدخل النُظُم . وقد انطلقت الدراسة مِن مسلّمة مُؤداها أنّ تطوير إعدادالمعلم فى مَجال تِكنولوجيا التعليم ، مِن الأولويّات التى ينبغِى أنْ تؤخَذ فى الاعتبار لمواكَبة التطوُرات الحادثة فى العالَم.

٧-٣-٢- وتتابعَت خُطوات الدراسة ، لتُجيبَ عن أسئِلَتِها البَحْثيّة ، واشتملت على :

١. استخلاص قائمة مَعَايير ، يُمكِنُ الاستناد عليها عندَ تحليل الواقع ، وعندَ بناء النّموذج المقتَرح للنّظَام الجديد لإعداد المعلّم فى مَجال تِكْنولُوجيا التعليم .

٢. دراسة واقع الإعداد الحالِىّ للمعلّم فى مجال تِكْنولُوجيا التعليم ، وذلك على ضوء قائمة المعايير المقترَحة . وتمّ الاستعانة بعَيِّنة مِن عُضوات هيئة التدريس بكُليّتَىّ التربية للبَنات بالمدينة المنوّرة ، ومكّة المكرّمة ، لدراسة هذا الواقع. وجُمِعَت البيانات وعُولِجَت إحصائياً ، وأظهَرت النتائجُ وجودَ قُصور فى مستَوَى الإعداد الحالِىّ للطالبات المعلّمات بكُليّات التربية للبَنات فى مَجال

(*) أستاذ مُساعِد الوسائل وتكنولُوجيا التعليم بكلّية التربية للبَنات بمكّة المكرّمة .

التعليم ، وأنّ الإعداد يقتصر على اعتماد « النموذَج الحِرْفِيّ » فَقَط ، دون الاعتماد على « النموذَج التكنولوجيّ » .

٣- تَمَّ بِناءُ النَّموذَج المقتَرَح على ضوء نتائج تحليل الواقع كنظام،وذلك باستخدام قائمة المَعَايير المقتَرَحة . والنموذَجُ المقتَرَحُ يمثّل نظرة شاملة لتداخُل وتفاعُل وتكامُل عَناصر النظام الجديد ، مِن مُدخَلات تتضَمّن كَفاءات حِرْفِيّة ، وأُخرَى تِكْنُولُوجِيّة ، وعَمَليّات وأنْشِطَة ، ومُخْرَجات منشودة .

٧ - ٤ - نموذج مقترح لمركز الدورات التدريبيّة أثناءَ الخِدمة بكليّات التربية في مصر (د. محمود محمد السّعيد فرحات(*)).

٧-٤-١- تنطلقُ الدراسة مِن مسلّمة أساسيّة ، وهى ضرورة تكامُل مرحلَتَى تربية العاملين بالحقل التربَوِىّ ، وذلك سواءٌ فى فترة إعدادهم قَبلَ الخِدمة ، أو فترة عمَلهم أثناءَ الخِدمة ، حيثُ تَتِمُّ عمَليّة تدريبهم أثناءَ الخدمة مِن خلال الجهة التى تقوم بإعدادهم قَبلَها ، وهى كُلّيات التربية فى مصر .

٧-٤-٢- وقد عُنِيَت الدراسة بإبراز مفهوم التدريب، وكافّة الآراء حولَ هذا المفهوم ، والدّراسات التى أُجْرِيَت لتحديد المقصود بالتدريب . كذلك أوضَحت الدراسة مفهوم منظومة التدريب ومكوّناتها ، مِن المُدْخَلات والعمَليّات والمُخْرَجات.

٧-٤-٣- واستعرَضَت الدّراسة تقويم التدريب بصُورته التى يَتِمُّ بها الآن، وأَهَمَّ المآخذ عليه ، وكذلك الخَصَائص والسِّمات التى تتّصف بها البرَامج الحالِيّة.

٧-٤-٤- وقد خلصَت الدّراسة إلى مجموعة مِن المبادِئ العامّة، والأُسُس المعيارية ، التى يجب أنْ تتوافَر فى كافّة البَرامج التدريبيّة ، والتى يُمكِن الاعتماد عليها أيضاً عِندَ تقويم مثلَ هذه البَرامج.

٧-٤-٥- وفى نِهاية الدراسة ، تَمّ تقديم نموذج لمرَكز الدّورات ، يتْبَع كُلّيات التربية فى مصر ، ومُهِمّته القيام بالتخطيط والتنفيذ

(*) المدرس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بالاسماعيلية ، جامعة قناة السويس، بمصر .

والتقويم ، لبَرامج تدريب العاملين فى ميدان التربية ، وقد وُضِعَ النموذج فى شكل لائحة شارحة للأهداف ، وطبيعة الدارسين ونوعياّتهم ، وكذلك الهيكَل التنظيميّ للمَركز، وتمويله وإدارته .

٧-٥- الإشراف على التربية الميدانية بكُلّيات إعداد المعلّمين (د. محمد احمد محمد صالح)(*).

٧-٥-١- تُعتَبر التربية الميدانية عُنصُراً أساسِيّا فى إعداد الطالب الذى يُعَدّ لِمهنة التدريس ، فهى التطبيقُ العَمَلىّ للموادّ النظَرِية التى درَسها ،لإكسابِه المهَارَاتِ التدريسيّة الأساسِيّة اللازمة لهذه المِهْنَة، عن طريق التدريب والممارَسَة، بواسطة برنَامج تدرِيبىّ مُعَدّ لهذا الغرَض، تحتَ إشراف مُشرِفين مؤهّلين تتوافَر فيهم سمات الإشراف والتوجيه علىَ مستوَى أفضَل ، لإعداد معلّمين أكفاء لِمُهْنَة التدريس .

٧-٥-٢- وتتحَدّد مُشكِلة البحث فى الإجابة على السؤال الآتى:

- ما هى مُؤهّلات المشْرفين على مجموعات التربية الميدانية ؟ وما أهَمّ المهَارات التى يجب أنْ يُلِمُّوا بها ، ويُدرَّب عليها الطالب المعلّم؟

٧-٥-٣- وللإجابة على هذا السؤال،قام الباحث بالحصول على بعض الدرجات التى وضعها المُشرِفون على مجموعات التربية الميدانية، وكانت فى مجموعات على النحو التالِى :

١. مجموعة أُولَى ، تتألّف مِن (٣٠) طالبا ، والإشراف عليهم من قِبَل المتخصّصين فى التربية ، والمناهج وطُرُق التدريس .

(*) مدرّس المناهج وطُرُق التدريس بكُلّية التربية جامعة الزقازيق بمصر .

٢. مجموعة ثانية ، تتألَّف مِن (٣٢) طالبا ، والإشراف عليهم مِن قِبَل متخصّصِين أكاديميّين ، علوم ورياضيّات .

٣. مجموعة ثالثة ، تتألَّف مِن (٣٢) طالبا ، والإشراف عليهم، بالتعاوُن بين التربَويّين والأكاديميّين .

٧-٥-٤- وتَمَّ إيجادُ مُعَامِل الارتباط بينَ دَرَجات الطُّلَّاب فى كل مجموعة على حِدَة ، فى التربية الميدانية ، ودرَجاتهم فى مادّة طرائق التدريس، على اعتبار أنَّ المجموعة التى يكُون مُعَامِل ارتباطها أعلىَ مِن غيرها،تكون أقرَب إلى الموضوعية فى التقويم مِن غيرها ، ويكون الإشراف عليها قد تَمَّ بصورة أفضَل مِن المجموعات الأُخرَى .

٧-٥-٥- وقد توصَّلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١. أنَّ أفضَل صُوَر الإشراف على مجموعات التربية الميدانية ، ما كان بالتعاوُن بينَ متخصّص فى التربية (مناهج وطُرُق التدريس)، وأكاديمِىّ ، فى نفس تخصُّص الطالب المعلّم ، ولدَيْه خِبرة بالتدريس .

٢. تحديد مجموعة مِن المهارات التدريسية الأساسِيّة لتدريب الطالب المعلّم عليها ، بلغت (١٥) مهارة .

٧-٦- تعقيب المؤتمر (*) :

٧-٦-١- موضوعات الجلسة جديرة بالعِناية ، أولُها موضوع تنمية هيئة التدريس ، وهو موضوع خطير ، لأنَّه لا كبيرَ فى العلْم ، ولأنَّ العلْمَ متجَدِّد، وبالمناسَبة ، أذكُر أنَّه فى عام١٩٨٥ ، دُعيتُ إلى جامعة إلينوى الغَربيَّة كأستاذ زائر لمدّة فصل دراسِىّ ، وبَعدَ وُصولى بحَوالَىْ أسبوع ، وجدتُ إعلانا لهيئة تدريس الجامعة كُلّها ، وليس لكُلّيَّة التربية فقط ، وكان هذا الإعلانُ خاصًا بحلقة لتنمية هيئة التدريس بالجامعة كُلّها ، فرَغِبْتُ فى الاشتراك فى هذه الحلقة ، وقد استفَدْتُ كثيرا مِن هذه المشارَكة ، حيثُ كان موضوعُها هو (تدريب عضو هيئة التدريس على كيفِيّة كتابة بحث لجِهَة بحثِيّة) ، وقد استمرَّت الحلقة حوالَىْ ثلاث جلسات ، فى يومين.

٧-٦-٢- كيف تكتُبُ بحثا ، وتَضْمَنُ أنَّ الجهة التى كتبتَهُ لها سترضَى عَمَّا تكتُبه ، وتأخُذ به ، وتتبَنَّاه،وتُنفِقُ عليه ؟

إنَّه موضوع مُهِمّ ، وشُكرا للهيئة المنظِّمة للمؤتمر أنَّها أولتها العناية ، وكتَبَ فيها إخوانُنا .

٧-٦-٣- وثَمَّةَ أمْرٌ آخَر أُحِبُّ أنْ أُشِيرَ إليه ، هو أنَّه قد وردت فى الدراسات بعضُ الألفاظ ، أوَدُّ استبدالَها ، ومِن هذه الألفاظ لفظ (نِظام) System ، ولفظُ (التغذية الراجعة) أو (التغذية المرتَجَعة) Feed-back ، وأنا أعرِف أنَّ مَجْمَع اللغة العربِيّة قد أقرّ

(*) تولّى التعقيبَ على دراسات الجلسة الأستاذةُ الدكتورة فارعة حَسَن ، الأستاذُ بقِسم المناهج وطُرُق التدريس بكُلّيّة التربية جامعة عين شمس ، ولكن الكلام المبدوءَ به فى التعقيب هو كلام الأستاذ الدكتور فتح الباب عبدالحليم سيّد، رئيس الجلسة ، رأينا نشره لأهَمّيّته .

ألفاظا أحسن، فبدلا مِن أنْ نقول (نِظام) ، ترجمة لـ System ، نقول (منظومة) ، حتى لايختَلِطَ المعنَى بـ (نِظام)، التى هى ترجمة لـ Discipline ، والتغذيةُ الراجعةُ أو التغذيةُ المرتَدّةُ ، نحن نسمّيها (رَجْع)، وهى كلمة معروفة فى اللغة العرَبيّة تماما ، فالرَّجْعُ هو الشئُ الذى يرجِع إليك ، بعدَ أنْ تُرْسِلَ رِسالة ، وقد وردت فى القرآن الكريم فى مَواقِع كثيرة جِدّا ، منها قولُ الله سبحانه : (بسم الله الرحمن الرحيم · والسَّماءِ ذاتِ الرَّجْع · والأرضِ ذاتِ الصَّدْع) .

فيجب علينا – كتربويّين –بلاشَكّ– أنْ نَدقّق فى استخداماتنا اللغويّة ، ونستخدم الكَلِمات الصحيحة.

٧-٦-٤- كذلك فإنَّ هناك أمرا أُحِبّ أنْ أُشِيرَ إليه ، لا تحيُّزا مِنّى لتِكْنولُوجْيا التعليم ، وإنّما هو شئٌ أعجبَنِى فى ورقة الزميلة ، التى كتبَت فى تنمية أو إعداد المعلّمين فى مجال تكنولُوجْيا التعليم ، فقد أشارت إلى شئ خطير موجود حالِيّا عندَنا ، وهو أنّنا نعدّ معلّمين فى مَجال تكنولُوجْيا التعليم ، بكِفايات حِرْفيّة فقط ، ومعنَى ذلك أنّ أغلَب فهمِنا لتكنولُوجْيا التعليم،أنّه كيفية عرض لوحة تَمَّ إعدادُها ، أو كيفِيّة استخدام السَّبُورة ، أو كيفِيّة استخدام جهاز وتشغيله ، وقد سمَّت الزميلة هذه الكِفايات (كِفايات حِرفية) ، وقد نسينا فى إعداد المعلّم فى مجال تكنُولُوجْيا التعليم الكِفايات التكنُولُوجِيّة ذاتها – أى كِفاية تصميم المَواقف التعليمِيّة ، لأنَّ تكنولُوجْيا التعليم ، كما قالت الزميلة فى البداية ، هى عِلم تصميم المَواقف التعليمِيّة ، بحيثُ يخرُج الموقِفُ كاملا، لايقتَصِرُ على إعداد الدرس : المقدّمة – العَرْض – التطبيق – استخدام الوسائل ، لأنَّ هذه هى خُطوات هِرْبارْت مُنذُ

عام ١٩١٨ .

٧-٦-٥- لقد أعجبني في هذه الورقة أنها لفتت النظر إلى ما غفل عنه الكثيرون ، وهو أن تكنولوجيا التعليم ليست تشغيل آلات ، ولا عرض بطاقة ، أو رسماً على السبورة .

٧-٦-٦-(*) أرجو - إذا أتيحت للأستاذ الدكتور فتح الباب فرصة كهذه - ألا يبخل علينا بالحديث ، فهو معلم تربوي ، خاصة في مجال تكنولوجيا التعليم ، ويجب أن ننتهز الفرصة دائما لنستمع له ، ونتعلم منه .

٧-٦-٧- الشكر كل الشكر للباحثين ، الذين تصدوا للمشكلات البحثية، وأثروا بها العمل التربوي ، والحقيقة أن المجال الكبير الذي تحدثوا فيه- كما قال الأستاذ الدكتور فتح الباب - هام جدا ، وهو يمثل أهمية لي شخصيا ، لأن حوالي ٨٠٪ من البحوث التي قمت بها ، كانت في مجال المعلم ، لأني أؤمن بقضية أساسية ، هي أنه لا يجدي تطوير للمناهج ، ولا تطوير للمجال التربوي بأكمله ، دون أن يكون هناك -قبله- تطوير للمعلم ، وأداء المعلم ، على جميع المستويات ، وفي كل المراحل التعليمية .

٧-٦-٨- والحقيقة أن البحوث الخمسة التي ألقيت علينا ، في مجال إعداد المعلم ، وأنها أخذت اتجاهين رئيسيين ، الاتجاه الأول في الإجراءات ، حيث تم الاعتماد على الأساليب ، والاتجاه الثاني استخدم تكنولوجيا التعليم ، وحاول أن يستفيد من تكنولوجيا التعليم في مجال تطوير إعداد المعلم ، والاتجاهان مطلوبان وضروريان في هذا المجال .

(*) بداية تعقيب الأستاذة الدكتورة فارعة حسن علي دراسات المؤتمر .

٧-٦-٩- والحقيقةُ أنَّ التعقيبَ لن يكون انتقادا لهذه البحوث ، لأنّنا دائما ننظُر إلى النقد مِن المنظور الضيّق ، وإنما هى بعضَ النقاط التى يجب التركيزُ عليها ، والاهتمامُ بها بعضَ الشئ ، وإن كانت لم تَغِبْ عن نَظَر الباحثين فعلا ، وإنّما لزيادة التأكيد عليها .

٧-٦-١٠- والنقطةُ الأُولَى فى هذا التـعـقـيب ، هى ضرورة الانطلاق مِن الواقع ، فى بحـوثنا التـربَوِيّة ، وألاّ نَغُضَّ الطرفَ عنه ، فى أيّة مَرحَلة مِن مَراحِل البحث والتفكير ، وذلك لأنَّ هناك مجهودات ضخمة جِدّا بُذِلَت فى مَجَال تكنولُوجْيَا التعليم ، ولايُمكِن أنْ نقول إنَّ كُلَّ ما هو موجود غيرُ صالح ، فكُلّيّة التربية جامعة عين شمس - علىَ سبيل المِثال - تقدّم برنامجا فى الحاسب الآلِىّ لطُلّاب قِسم الرياضِيّات، وهذا البرنامج أعدّه أساتذة أفَاضِل ، وهو يتناوَل الجانب النظَرِىّ ، ثُمَّ يتناوَل الجانب التطبيقِىّ .

٧-٦-١١- إنّنى أقـول إنَّ هناك اهتـمـامـا بالحـاسب الآلِىّ فى إعـداد معلّم الرياضِيّات فى تربيـة عين شـمس ، وأقـولُ إنَّ مِثل هذه البرَامِج كان يجب أنْ تُذكَر فى البحث ، لأنَّ هناك مجهودات ، لايجوز أنْ نَغُضَّ الطرفَ عنها إطلاقا .

٧-٦-١٢- أمّا الأمرُ الثـانِى الذى أوَدّ التـحدُّث فـيـه، فـهـو عَمَلِيّة استخدام النمَاذِج فى تطوير المجَال التربَوِىّ ، والنموذَج - كما نعلَم جميعا - عبارة عن تخطيط للواقع ، بهدَف تبسيطِ الواقع ، لكى أستطيعَ تناوُل الظاهرة المُرَاد دِراستُـهـا ، تناوُلا مـوضـوعِـيّا ومـحدّدا ودقـيقا ، وضَبْط متغيّراته · وبعضُ النماذج تعتمد على الأهداف ، والبـعضُ الآخَر يعـتـمـد على العـمَلِيّات ، وأحـسَنُهـا مـا يجـمَع بينَ

الاتجاهين ، وذلكَ لأنّ الأهدافَ لابُدّ أنْ تكونَ واضحة أوّلا ، وبعدَ ذلك أوضّح الإجراءات والعمَليّات المتضَمّنة . فعندنا فى الجغرافيا مثلا ، أرادَ أحَدُ الدارسين أنْ يدرُس انتشارَ المدُن ، وكيفيّة نموّها حولَ المركَز الأساسِىّ لها دائما ، وأخرَج النموذَج الدائرِىّ ، وبمجرّد النظَر إليه ، أصبحت الصورة واضحة ، حيثُ اتّضح أنّ العمَليّة تسير فى دوائر متتالِيَة .

فالنموذَجُ - إذَنْ - يساعِدُنِى على أنْ أفهَم الموضوع ، بمجرّد النظَر إليه .

٧-٦-١٣- كذلكَ فإنّنا عندَما نستخدِمُ النموذَج فى تطوير العمَليّة التعليميّة ، فإنّ النموذَجَ لابُدّ أنْ يكونَ شارحا للعمَليّات الداخلة ضِمنَ هذه المنظومة التى أتعامَل معها ، لكى أقِفَ على ما سوف يحدُث - ومِن ثَمّ وَجَبَ أنْ يكون النموذَجُ شارحا لكُلّ العمَليّات.

٧-٦-١٤- أمّا الأمرُ الثالث ، فهو أدوات الدراسة ، وتأثيرها على النتائج المستخلَصَة ، وليس معنَى كَلامِى هو أنْ أقلّل مِن شأن الأدوات المستخدَمة ، وإنّما هدَفِى هو التطلّع إلى الأحسَن . إنّ اعتمادِى على أدوات بعينِها يجعَل النتائج تظهَر على صورةٍ غيرِ الصورة التى يجب أنْ تظهَر عليها ، إنْ لم تظهَر على صورة أسوأ .

٧-٦-١٥- إنّنى عندَما أُريد أنْ أدخُل دَاخِلَ منظومة ، وأسجّل الواقع الموجود فيها ، فإنّنى لابُدّ أنْ أعايشَ هذا الواقع عمَليّا ، وذلكَ مِن خلال بطاقات ملاحَظَة ، ومقابَلات ، وقد قدّم الدكتور عبدالسلام حامد بطاقة تُستَخدَم فى الولايات المتّحدة الأمريكيّة ، يستخدِمُها الطلّاب فى تقييم الأستاذ ، فلماذا لا نستفيد منها ؟ إنّنا نتصوّر

الحاجة الحقيقيّة مِن خِلال المستَهْلِك ، وهو الطالبْ ، فهو المستهلِكُ الحقيقِيّ فى النظام ، والمستَفِيدُ منه ، ومِنْ ثَمّ فإنّ الوقوفَ على رأيه مُهِمّ جدًا .

٧-٦-١٦- وإذا كان تطبيقُ بِطاقة ملاحَظة أمرا محفوفا بالمَخاطِر بطبيعة الحال ، فإنّ الباحث يُرِيد أنْ يَصِلَ إلى الحقيقة ، ولابُدّ أنْ يطرُق كُلّ الأبواب.

٧-٦-١٧- وثَمّة موضوع آخَر ، أُريد أنْ أتحدّث عنه ، وهو موضوع التدريب ، فالحقيقةُ أنّ التدريب يختَلِفُ فى أهدافه ، فهناك التدريبُ على الأساسيّات ، الذى يُعطِى مؤشّرا على أنّ هناك خَلَلا فى الإعداد ، فإذا قلتُ إنّنى سأدرّب معلّما على المناقَشة ، فإنّ ذلكَ يعنِى أنّه لم يَدَرّب عليها فى الإعداد ، ولم يكتَسِب مهارَاتِها فيه ، فى كلية التربية ، مِمّا يَدلّ علىَ أنّ إفرازَ كلية التربية فى هذا الجانب فيه خَلَل .

٧-٦-١٨- أمّا الشقُّ الآخَرَ فى التدريب ، فهو التدريب على ما هو مستخدَم ، وهذا لابُدّ مِن التركيز فيه على ما هو جديد ومستحدَث، وهو كثير، لأنّ المعرِفة تتطوّر دائما ، والنموّ المِهنِىّ للمعلّم يجب أنْ يُوَاكِب هذا التطوّر السريع ، وعندما نأتِى إلى اقتراح نموذَج لتطوير النموّ المِهنِىّ للمعلّم ، أو نموذَج لإعداده ، سواء على المستوَى الجامِعىّ أو علىَ مستوَى الوزارة ، فقد كنتُ سعيدة جِدًا بشأن النموذَج الذى اقترحه أحَدُ الباحثين لذلك ، وحرِصْتُ على فحصه ، ولكنّنى فُوجِئتُ بأنّ النموذج يكرّر الأقسام التربَويّة ، الموجودة فى كُلّيّات التربية ، أىْ حسبَ المنظومَة العادِيّة المألوفة ، مع أنّ لمركَز التدريب منظومته الخاصّة به ، وعندَما تقوم الدوَلُ المتقدّمة بإنشاء مَراكِز لأىّ غَرَض ، فإنّها

تعتَمِدُ على الإجراءات الموجودة فى هذا المركز ، فمركز تطوير المناهج والموادّ التعليمِيّة - علىَ سبيل المِثال - عندما أُنشِئت أقسامُه وهَيْكَلُه الإدارِى ، لم تقم على أساس مَوَادّ : جغرافيَا وتاريخ وتربِيَة قَوْمِيّة ، وإنّمَا قامت على أساس المَراحل التى يَمُرُّ بها المنهَج، منذُ يتمّ وضعُه ، وحتّى يُصبِح فى يد المستَهلِك ، ومِنْ ثَمّ كانت الأقسام الداخلة فى تركيب مركز تطوير المناهج هى : تصميم المنهَج - إعداد الموادّ التعليمِيّة - التدريب الميدانِىّ - قسم التكنولوجيا ، الذى يُشرِف على إخراج الموادّ التعليمية - التقويم والمتابعة - ثم تدريب المعلّم .

٧-٦-١٩- إنها سِلسِلة عمَلِيّات، قام على أساسها تشكيلُ مِثلِ هذا المركز.

٧-٦-٢٠- كذلكَ كانَ يجب أَنْ يُذْكَر فى هذا المقام مركز تطوير التعليم الجامعِىّ ، وهو مركز هدَفُه الرئيسِىّ تطويرُ النموّ المهنِىّ لأستاذ الجامعة ، وقد أُنشِئَ منذُ عام ، على أساس العمَلِيّات أيضا ، وليس على أساس أنْ يكونَ هناكَ مركز للمَنَاهِج ، ومركز للتقويم والامتحانات، ومركز للإعلام ، ومركز للوحدات المتخصّصة .

٧-٦-٢١- والحقيقةُ أنّ كُلّ ما قلته لا يقلّل مِن شأن البحوث ، بل هو مجرّد أفكار للمناقَشة والحِوار ، والشكرُ واجب لكُمْ لحُسْنِ استماعِكم .

٧-٧- وتعقيبات الحضور :

٧-٧-١- الكيفيّة التى تمّ على اساسِها توزيعُ دراسات المؤتمر على جلساته (*) :

مِن منظورى كمُتَابِع لجلسات المؤتمر، فإننّى أعتَبِرُ هذه الجلسة مِن أهمّ جلسات المؤتمر ، إنْ لم تكن أهمّها على الإطلاق ، شأنُها فى ذلك شأنُ الجلسة السابقة ، التى عُقِدَت فى مساء أمس ، لأنّنَا - ونحنُ ننظّم المؤتمر - رأينا أنْ نخرج على النظُم المتّبعة فى المؤتمرات ، مِن حيثُ مراعاة توزيع الدراسات على الجلَسات بالتساوى ، بحيثُ تنال كُلّ جلسة نصيبَها المفروضَ مِن هذه الدراسات ، ثلاثة أو أربعة أو خمسة ، وإنّما رأينا أنْ يَتِمّ توزيعُ جلسات المؤتمر على مجالات ، تدورُ حولَ موضوع المؤتمر ، وتحقّق أهدافَه ، وأنْ يَتِمّ توزيعُ الدراسات على هذه المجَالات ، بحسبِ اتّصال كُلّ دراسة بمَجالٍ مِنها بعينِه.

وقد دارت جلسة الأمس المسائِيّة حولَ مِحور رئيسِىّ ، هو (التجارِب) العربِيّة فى إعداد المعلّم ، فى كُلّيّات التربية بصفة خاصّة، وكانَ ما تناوَلته الجلسة تجارب اليمَن ولِيبْيَا والبَحْرين - أمّا جلستنا الحالِيّة ، فقد دارت حولَ (مايجرِى) فى داخِلِ هذه الكُلّيّات مِن مُمارَسات ، على طريق إعداد المعلّم ، سواء مِن حيثُ عُضوُ هيئة التدريس ذاتُه ، بوصفه العُنصُرَ الفاعل الرئيسِىّ فيه ، ومِن حيثُ ما يقدّم له مِن بَرامج ومَنَاهِج ومقرّرات ، سواء على مستوَى الليسانس والبكالوريوس قبلَ الخِدمة ، أو تدريب أثنائها ، أو علىَ مستوَى الدراسات العُليَا.

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور عبد الغنى عبود ، رئيس المؤتمر ، على دراسات الجلسة .

وأذكر أنّ الدكتور عَلِى هُود ، الذى حضَرَ معَنا المؤتمر مِن بداياته، اضطُرَّ إلى السفَر أوّل أمس إلى صَنْعَاء ، وطلَبَ إلقاء ورَقَتِه فى يوم سابق ، فرفضنا ، وحَلَّ محلَّه مَنْ ألقاها فى غيابه ونُوقِشَت مع غيرها ، مِثلَما رأينا اليوم مع بعض الدراسات .

إنّ الأصلَ فى دراسات المؤتمرات -فى نظَرِنا- هى أنْ تُطرَح ، فى مَكَانها ومَجَالها ، وتُنَاقَش ، لا أنْ يُلقِيَها صاحِبُها بالضرورة ، حتى تكتَمِلَ منظومةُ الجلسة ، ويكونَ هناك حِوار حولَ عدَد مِن الدراسات تدور حول مِحْوَر ، فيثْرَى المؤتمر .

ولم يكن يعنِينَا - منذُ البداية - عَدَدُ الحاضرين ، وإنما كان الذى يعنينا هو أنْ يكونَ هؤلاء الحاضرون مِمّن أتوا ليسمَعُوا ، ويفهَمُوا ويَعُوا، ويستَوْعِبُوا، ثم ليشاركوا قَدْرَ الإمكان فى الموضوع المطروح - ونحمَد الله أنّ حَظّ مؤتمرنا مِن ذلك كُلّه حَظّ وافر .

وتبدَأ جلستُنا الحاليّة بدراسة الدكتور محمد عبدالسلام حامد ، عن عضو هيئة التدريس ، وهى مِن دراسات المؤتمر المميّزة والمتميّزة ، لأنّها تمسّ واقع كُلّيّات التربية مِن أعمَق أعماقِه ، وهو عضو هيئة التدريس ، والموضوعُ حَسّاسٌ بالنسبة لنا جميعا ، وقد رأينا مدَى حسَاسِيَته فى جلسة العُمَداء بالأمس ، خاصّة فى حضور كثير مِن طُلّابنا ، ولَكِنْ آنَ الأوانُ أنْ نكونَ مِن الشجاعة بحيثُ نواجه أخطاءَنا ، لعلّهم يتعلّمون بعضَ هذه الشجاعة مِنّا ، فيكون ذلك بداية صَلاحِنا وصَلاحِهم وصَلاح الأمّة .

وهذه هى القِيمَةُ الكُبرَى لهذه الدراسة ، وهذا هو سِرُّ تميُّزها على ما سِوَاها ، ومِن أجل ذلك صبرنا عليها كثيرا، فقد كانت آخِرَ دراسة

وصلَتنا . إنّها تقولُ للجميع ، ولطُلاّبنا بوجه خاصّ : إنَّ فى أساتذتكم شجاعة أيضا ، وبهم عيوب يعترفون بها ، واعترافُهم بها دليل على سعيهم للتخلُّص منها بعَوْن الله .

وأنا شخصيّا لا يعنِينى أنْ يكون البحث ممتازا ، لأنَّ قضيّة الامتياز تلك قضيّة جَدَلِيّة ، وإنّما الذى يعنِينى هو أنْ يكون صادقا وجريئا ومُقتَحِما ، وهى كُلّها صفات تتوفّر لبحث عضو هيئة التدريس، ومِن هنا كان صبرُنا عليه كما قلت.

هذا أمر أحببتُ أنْ أوضّحه ، وأختِمُ بأمرٍ آخَر ، هو غياب أربعة باحثين مِن أصحاب دراسات اليوم الخمسة ، فقد كان مُمكِنا توفيرُ وقتِها وإلغاؤها مِن البرنامج، ولكنّنا رأينا أنّنا إنّما نعاقب أنفُسنا ولانعاقِبُهم، إضافة إلى أنّنا نعلَم منذُ البداية أنّهم مسافرون .

إنَّ الذى غاب عن حضور جلسات المؤتمر - كما نُحِسُّ جميعا - هو الذى يَخسَر ، ومعنا زُملاء يحرصون على حضور كُلّ الجلسات يومِيّا ، مع أنّهم يحضُرون مِن بَنْهَا والمنصورة والزقازيق ، ولولا أنّهم يُفِيدون ويستَمْتِعُون ما تَجشّموا ما يتجَشّمُونه يومِيّا مِن صُعوبات.

٧-٧-٢-أهمّيّة تكنُولُوجْيا التعليم فى مَجال إعداد المعلّم(*):

الحقيقةُ أننى اليوم فى غاية السعادة ، لوجودى فى مؤتمر الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ومبعَثُ سعادتى أنَّ هناك اهتماما واضحا بتكنُولُوجْيا التعليم ، وهذه نقطة أتحدّث عنها بسعادة، لأنَّ البحوث التى قُدِّمت ملخصاتُها الآنَ، اشتركَتْ كُلُّها تقريبا فى

(*) تعقيب الدكتور ابراهيم يونس ، بوزارة التربية والتعليم بمصر ، على دراسات الجلسة .

توصية واحدة ، هى الاهتمامُ بتطبيق تكنولُوجْيَا التعليم ، فبحثُ الدكتور محمد عبدالسلام عن الأستاذ الجامِعِىّ ، وأسألُه سؤالا محدَّدا: هل الأستاذ الجامِعِىّ على دراية بمفهوم تكنُولُوجْيَا التعليم؟

إنَّ لدينا قسما يحمِل اسم (تكنُولُوجْيَا التعليم) فى كُلّيّة التربية جامعة حلوان ، أمّا فى كليات التربية الأخرَى ، فإن تكنولُوجْيَا التعليم تابعة لِقسم المناهج ، وإذا ما استعرضنا بسُرعة البحوثَ التى تتناوَل تكنُولوجْيَا التعليم فى أقسام المناهج ، وجدنا معناها - كما قال الدكتور فتح الباب - وسائل تعليمية، أو مَهارات حِرفية ، كما نرَى فى بحث الدكتورة سَنِيّة ، فعندَما نأتِى إلى بحث تنمية الأستاذ الجامِعِىّ ، هل مِن حَقّ الباحث هنا أنْ يستعمل مفهوم تكنُولُوجْيَا التعليم كمفهوم كبير ، يهتَمّ بتصميم الموقِف التعليمىّ ، وتكون الوسائل التعليمية - كما يقولُ الأمريكيّون - مصادر للتعلُّم ؟

أىْ أنّ الوسائل التعليمية ليست مرادِفاً لتكنُولُوجْيَا التعليم ، بل إنّها مصادر للتعَلُّم داخلَ المنظومة الأكبَر - منظومة تكنُولُوجْيَا التعليم. والسؤال الذى أطرَحه فى هذا المجال هو : هل فِعلا مَجالات البحوث ومَسَارَاتُها عندَنا فى كُلّيّات التربية تتبَنّى هذا المفهوم ، أم أنّها تتبَنّى الفهم القديم ، وبالتالى تُصبح كُلّها بحوثا فى الوَسائل التعليمية - لا فِى تكنُولُوجْيَا التعليم ؟

٧-٧-٣- أهميّة تنمية عضو هيئة التدريس فى مجال تكنولوجيا التعليم(*)

إنني أسأل : إلى أىّ مدى يتمّ تطبيق ما نَصّ عليه قانون تنظيم الجامعات، مِن عقد دورات تدريبيّة لإعداد المعلّم الجامعِىّ ؟

إنّ قانون تنظيم الجامعات قد نَصّ فى إحدَى موادّه على ضرورة التزام الجامعات بحضور المُعِيدِين والمدرّسين المساعِدين دورات تدريبِيّة، وقد كانت جامعة عين شمس جامعة سَبّاقة إلى إنشاء مركز لتطوير التعليم الجامِعىّ ، ولكنْ مَاذا عنْ بَقِيّة الجامعات ؟

ونحنُ لانستطيع أنْ نحمّل مركز تطوير التعليم الجامِعىّ فوقَ ما يُطيق ، لأنّه حديثُ النشأة ، ولكنّى أعتقد أنّ هناك نقدا كبيرا يوجّه إلى هذه الدورات ، منها أوراقٌ قُدّمت إلى مؤتمر تطوير التعليم الأخير، مِن مجموعة مِن أعضاء هيئات التدريس ، تقول إنّ معظم ما يدور فى هذه الدورات ، ليسَ أكثر مِن عدَد مِن المحاضَرات .

وقد بدأت بعض الجامعات تأخذ بأسلوب الميكرُوفِيش Microfiche، وتقوم بعمل وِرَش عَمل Workshops ، ولكن ذلك لايزال غيرَ معمول به ، وما تقومُ الجامعات به صُورِىّ تماما ، وبعضُ الجامعات تُحارِبه ، وبعضُها يرَى أنّ ما تقدّمه الجامعة مِن دراسات عُليَا ، هو إعداد للمعلّم الجامِعىّ - وهذا خطَأ كبير .

إنّنا في حاجة - خاصّة بعدَ أنْ كتبنا التوصيات - إلى أنْ نُضِيفَ توصية، أستأذِنُ الأستاذ الدكتور عبدالغَنِى عَبُّود فى أنْ تكون (ضَرُورة

(*) تعقيب الأستاذ الدكتور أحمد إسماعيل حِجّى ، مقرر المؤتمر ، على دراسات الجلسة .

الاهتمام بتنمية الأستاذ الجامِعىّ فى كافّة المَجالات ، وعلى رأسها طُرُق التدريس وتكنولوجيا التعليم)، وتشمَل التوصية أساتذةَ كُلّيات التربية أيضا ، حيثُ أنهم قد أُعِدّوا فى كُلّيات التربية للتدريسِ فى مَرحَلةٍ مِن مَراحِل التعليم قبل الجامِعىّ .

٧-٧-٤- ضَرورة نضال رِجال تكنولوجيا التعليم فى مَجال التربية(*)

أعتقد أنّ مفهوم تكنولوجيا التعليم لم يتّضح حتى الآن فى أذهان الكثيرين ، حتّى مِن المتخصّصين فى التربية ، وأعتقد أنّ مسئولية ذلك تقع على عاتق الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، وكما أشار أستاذنا الدكتور حامد عمّار بالأمس وأوّل أمس ، إلى ضرورة النضال، فإنّ على هذه الجمعِيّة أنْ تناضل فِعلا مِن أجل توضيح المفهوم ، وعليها أنْ تُناضِل أيضا مِن أجل الانتشار، وعليها أنْ تناضل كذلكَ حتى يفهمَه التربويّون جميعا ، فأنا شخصِيّا لم يكُنْ واضحا لدَىّ هذا المفهوم، حتّى تزامَلْتُ مع طالب نَيْجِيرىّ بالخارج ، فقال لى - وقد كان يدرُسها - إنّ مَعْناها مختلِف عن معنَى الوسائل التعليمِيّة ، التى تقتَصِرُ على مفهوم ضَيِّق ، أو مفهوم حِرْفِىّ عتيق،لاستخدام الوسائل ، كما أشار الأستاذ الدكتور فتح الباب ، كاستخدام الوَسائل ، واستخدام المَاكِينات والآلات فى حُجْرَة الدراسة ، وإنّما معناها أنّ عملية التدريس لها أُسُس نظَرِيّة ، يقوم المدرّس بتطبيقِها داخلَ الفصل ، حتى ولو قام المدرّس بمجرّد الشرح دُونَ أنْ يستخدِمَ الوسيلة التعليمِيّة المتعارَف عليها .

وأعود إلى النقطة الأُولَى ، وهى مسألة النضال ، لأنّنى عندَما

(*) تعقيب الدكتور أحمد محمد غانم ، المدرس بكلية التربية ببنى سويف جامعة القاهرة ، على دراسات الجلسة .

سألتُ أحدَ الزملاء الذين حضروا دورة إعداد المعلّم الجامعِيّ ، بإحدَى الجامعات ، بوصفِي متخصّصا فى التربية ، عَمَّا استفاده مِن الدورة ، قال إنه حضر إليهم أحَدُ المتخصّصين فى تكنولُوجْيَا التعليم ، ولكنّى أعتقد أنّه لم يكن متخصّصا ، فقد جاء ليعلّمنى فقط كيفَ أستخدِم الـ Projector وخلافه ، مِمّا تعلّمتُه فى الجامعة ، أو فى أىّ مَكان خارجَ الجامعة .

وعندما تنتقل المسألة إلى هذا المفهوم الحِرْفِىّ الضّيّق ، فإنّها تكون مُهينة، أمّا إذا وَضَح المفهوم فى أذهان الناس ، فإن الأمرَ يكون جديرا بالاحترام، مِمّا يستَوْجِبُ النضالَ ويستحقّه ، على حدّ تعبير أستاذنا الدكتور حامد عَمّار ، متحدّثا عن نضال التربويّين فى سبيل التربية ، وأنا أتحدّث عن نضال التكنولُوجِيّين فى مجال التربية ، حتى يَتِمّ لِفِكرهم الانتشار ، فيستفيد الناس مِن جُهدهم المشكور إنْ شاء الله.

٧-٧-٥- ارتباط مفهوم النموّ المِهنِىّ لهيئة التدريس بالتعلُّم الذاتِىّ(*) :

إنّ كُلّ الدراسات التى قُدّمت فى هذه الجلسة تستَحِقّ فِعلا مَزيدا مِن التعليق ، ومَزيدا مِن النقد ، ومزيدا مِن التعميق ، لأنها أثارتنا جميعا ، واستثارت كثيرا مِن قُدراتنا الذهنيّة ، وأخُصّ بالذكر دراسة الدكتور محمد عبدالسلام ، التى ذَكر فيها النموّ المِهنِىّ لعُضو هيئة التدريس ، وبالمناسَبة ، فإنّ هناك رسالة دكتوراه فى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية تُطبَع الآنَ عن نفس الموضوع .

(*) تعقيب أمين النبوى ، المدرس المساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية على دراسات الجلسة .

وأُحِبُّ أنْ أنوّه بفقرة قالها الدكتور عبدالسلام ، وهى فقرة هامّة جدّا ، تدورُ حولَ ارتباط مفهوم النموّ المِهنِىّ بالتعلُّم الذاتِىّ Self-learning ، ومِن أمثِلَة النمُوّ المِهنىّ أنّنَا - كمُعيدين ومدرّسين مساعدين - جاءتنا ورَقة فى القسم تدعونا لحضور بعض الدورات التدريبيّة، فتوجّهنا إلى المكانِ المخصّص لها ، وفُوجِئنا بأنها ليست لخرّيجى كُلّيّات التربية ، مع أنّنا - كما قال الدكتور أحمد حِجّى - مُعَدُّون للتدريس فى التعليم قبل الجامِعِىّ ، ولم نُعَدّ للتدريس فى الجامعة، ولا لمواجهة تلك الأعداد الكبيرة مِن الطلّاب ، لأنّ كُلّ ذلك يحتاج إلى تدريب خاصّ ، وإلى خِبرة تُكتَسب ، وإلى ممارَسة أيضا ، ووجدتُ أنّ مُعظَم الذين حضروا تلك الدورات ، كان حضورُهم عشوائِيّا ، وأنّ حضورَهم كان لا يزيد عن الساعة الثانية عشرة ظُهرا ، ثُمّ ينصَرِفون.

أما عن تعلُّم شئ ، رغمَ الوقيعات، وعن أدَوات تَستَخدِمُ تكنُولُوجْيا موجودة داخل تلك القاعات بالفعل - فلا .

الأمرُ الثانِى، الذى أوَدُّ التحدُّث فيه، هو ارتباط التنمية المِهنيّة بالتعلُّم الذاتِى، وهو أمر هامّ، وذلكَ لأنّ هُناك بَرامج بالكُمبيُوتَر تُستَخدَم فى تدريب المعلّمين، بمعنَى أنّ المدرّس هو الذى يعلّم نفسَه بنفسِه مِن خلال الكُمبيُوتَر، حيثُ يكون لديه جهاز كُمبيُوتَر ، ينمّى لديه قُدرات معيّنة، ويُعطِيه ما يُعرَف بالتغذية الراجعة Feed-back، وينمّيه ذاتيا.

وهنا ، فى ظِلّ السياق الذى نعيشُه، كمُعيدين ومدرّسين مساعدين بالجامعة ، هل يحقّق لنا ذلك النمُوّ المِهنىّ فِعلا ؟

وحتّى بعدَ التخرّج ، وبعدَ الحُصول على الدكتوراه ، هل المرتّبات ممّا يساعد بالفِعل على شراء الأبحاث والتعلّم منها ومناقشتها ؟ إنّها مُشكِلة .

وهناك أيضا مُشكِلَة أخرَى، وهى غير موجودة بالنسبة لنا، لأنّ قسم التربية المقارنة والجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية لا تطلُب مَبالغ تُذكَر، ولكنّ غيرها يطلُب مَبالِغ خَيالية، وبعضُ هذا الغير يطلُب الدفعَ بالدولار لنشر الأبحاث، فهل هذا ممّا يُساعِد على النموّ المهنِىّ لعُضو هيئة التدريس؟

إنّ المشاكل كثيرة ، والمفروضُ أنّ عُضو هيئة التدريس تساعده الجامِعة على أنْ يقرأ ويبحَث وينشُر ، وتُكرّمه على ذلك كُلّه ، أمّا أنْ يشقَى كُلّ هذا الشقاء مِن أجل البحث، وأنْ يَغرَم كُلّ هذا الغُرْم مِن أجل نشره، إضافة إلى المبالغ التى يتكبّدها فى جمع المادّة العِلمية Data ، فإنّ هذا كُلّه ممّا لا يساعده على النموّ المِهنِىّ .

يُضاف إلى ذلك كُلّه مسألة الوقت، حيثُ صعوبةُ التوفيق بينَ التدريس الفِعلِىّ داخلَ القاعات ، وبينَ القراءة والإعداد العِلمِىّ والكِتابة .

الفصل الثامن

توصيات المؤتمر السنوىّ الأوّل(*)

(كُلّيّات التربية في الوطن العربىّ فى عالَم متغيّر)

(٢٣ - ٢٥ يناير ١٩٩٣ م)

انطلاقا مِمّا يمرّ به العالَمَ اليومَ مِن متغيّرات ، محلّيّة وعالَميّة ، فى مقدّمتها :

* التوجُّه الديمُوقْراطِىّ ، والمشارَكة الشعبيّة فى صُنع القرارات.
* ثورة المعلومات والاتّصالات .
* التقدُّم العِلمىّ والتقْنِىّ .

- وانطِلاقا مِن أنّ الوطَن العرَبىّ وَطَن واحد ، تعيش فيه أُمّةٌ واحدة ، لن تقوم لها قائمة إلّا بالتكامُل بينَ أجزائها فى جميع المجَالات .
- وانطِلاقا مِنْ أهَمّيّةِ الوَطَنِ العرَبىّ عالَمِيّا ، بسبَب ثرواتِه وموقِعه ، وما يمثّله الصراعُ العرَبىّ الإسرائيلِىّ مِن أهمّيّة وخُطورة ، قومِيّا وعالَمِيّا .

(*) تكوّنت لجنةُ التوصيات مِن الأستاذ الدكتور أحمد إسماعيل حِجّى رئيسا ، وعُضويّة كُلّ مِن الدكتور أحمد محمد غانم ، والدكتورة مِرْفَتْ صالح صالح ، والدكتور سلَيمان عبدربّه محمد ، والدكتور رمَضان أحمد عِيد ، وخُصّصت لمناقشة التوصيات الجلسةُ الثامنة والأخيرة مِن جلسات المؤتمر، التى عُقِدَت ظهر اليوم الثالث مِن أيام المؤتمر - يوم الإثنين ١٩٩٣/١/٢٥ ، وتولّى رئاسة الجلسة الأستاذ الدكتور أحمد إسماعيل حِجّى ، مقرّر المؤتمر .

- وانطِلاقـا مِن أنّ تقـدُّم وطَننا العـرَبِىّ ، وتخلُّصَـه مِن القُـوَى الخارِجيّة، الضاغطة ، رَهْنٌ بالتنمية الشاملة .
- وإيمانا بأنّ التعليم يُعَدّ مَدْخَلا رئيسيّا لهذه التنمية الشاملة ، وبأنّ التربية والتربويّين يمثّلون عَصَب التنمية البشرية .
- وانطِلاقا مِن دور كُلّيّات التربية فِى الوطَن العرَبِىّ فى بناء البَشَر، القادرين على قيادة هذه التنمية ؛

عـقَدت الجـمـعيـة المصريّة للتـربيـة المقـارنة والإدارة التـعليـميّـة مؤتمرَها السنَوِىّ الأول ، تحتَ عُنوان :

كُلّيّات التربية فى الوطَنِ العَرَبِىّ فى عالَمٍ مُتغَيِّر

فى الفـتـرة مِن ٢٣ - ٢٥ يناير ١٩٩٣م ، واخـتـتَمَ جلسـاتِه البـحْثِيّة وندَواته ، بجلسـة عُـقِـدَت يوم الإثنين ١٩٩٣/١/٢٥م ، لمناقَشة ما أسفَرَت عنه هذه الجلساتُ والندواتُ ، وما دار حولَها مِن نِقاش - مِن توصيات ، واتّفق الحاضرون علىَ التوصيات الآتية :

١ - تطوير التعليم قبلَ الجامِعِىّ تطويرا حقيقيّا ، بحيثُ لا تقلّ مُدّتُه عن اثنَتىْ عشرة سنة ، وبحيثُ يتخرّج منه طُلّابٌ متمكّنون مِن لغتهم العرَبيّة ولغة أجنبِيّة علىَ الأقلّ ، إضافةً إلى معارِفَ ومهاراتٍ ، تمكّن مَنْ يلتحقون بكُلّيّات التربية،مِن الدراسة فيها بنجاح .

٢ - الاتّفاق على فلسَفة محدّدة وواضحة لكُلّيّات التربية فى الوطَن العـرَبِىّ ، تُشْـتَقّ مِن واقع بلاده ، وتعـبّـر عن تُراثِه الدينِىّ والحَضارِىّ ، مِثلَما تعبّر عن تطلّعات أبنائه .

٣ - رصد المتغيّرات المحلّيّة والقوميّة والعالميّة ، وتحليلها ، بحيثُ تُؤخذ فى الاعتبار ، عندَ رسم سياسات - ووضع برامج - كُلّيّات التربية فى الوطن العربيّ .

٤ - تحليل الاتجاهاتِ العالَميّةِ المعاصِرة - والمستحدَثات التربوية - وتطبيقاتِها فى البلاد الأخرَى ، المتقدّمة منها والنامية ، لتكونَ أمامَ راسِمِى السياسات ، وواضِعِى البرامج لكُلّيّات التربية فى الوطن العربيّ .

٥ - إنشاء اتّحاد للتربويّين فى كُلّ بلَد عربىّ ، مِن أعضاء هيئة التدريس بكُلّيّة / كُلّيّات التربية به ، يكون مِن مهامّه الرئيسيّة، نشرُ الوعْيِ التربَوىّ بينَ المواطنين والمعلّمين ، بالتنسيقِ مع كُلّيّات التربية مِن جانب ، ومع الوزارات المسئولة عن التعليم والإعلام والثقافة مِن جانب آخَر .

٦ - تبادُل الخبرات بينَ كُلّيّات التربية فى أرجاء الوطَن العربيّ ، وذلك عن طريق :

* تبادُل الزيارات بينَ أعضاء هيئات التدريس .
* القيام بدراسات وبحوث مشتركة .
* تبادُل البحوث والدراسات العِلْميّة .
* تنظيم المؤتمرات .

٧ - إعطاء كُلّيّات التربية بالجامعات العربيّة قدرا مِن المرونة والحرّية، يمكّنها مِن أنْ تتّخذ مِن الإجراءات ما يساعدها على تطوير واقعها ، والانطلاق نحوَ ما تنشُده مِن أهداف .

٨ - اشتراط توافُر المقوّمات الأساسية عند فتح أيّة كُليّة جديدة للتربية، كالمبنَى الملائِم ، والتجهيزات الحديثة المناسِبة ، والمَعَامِل والمكتَبات والمَرافِق ، وأعضاء هيئات التدريس ، ومُعاوِنيهم مِن الإداريّين والفنّيّين اللازمين .

٩ - الاهتمام بمكتَبات كُليّات التربية فى الوطَن العرَبىّ اهتماما خاصّا ، بحيثُ يُتاح لها الحصول على المراجع العِلمية ، التربويّة والنفسِيّة والتخصّصِيّة ، إضافةً إلى الدوريّات والمَعاجم ودوائر المَعارف ، باللغة العرَبيّة وباللغات الأجنبيّة على السواء ، مع الاهتمام خِصّيصًا بما كُتِبَ باللغة العرَبيّة منها ، ربطا لمعلّمى المستقبَل بلغتهم القوميّة ، وتشجيعًا لهم على ممارَستها والتفكير بها ، وتشجيعًا للمتخصّصين العرَب فى مجالات العِلم المختلِفة علىَ التأليف بها والنشر ، مِمّا يُمْكِنُ أَنْ تكونَ مِنْ ثَمَراتِه وجودُ مَدارِسَ عِلميّة عرَبيّة ذاتِ قِيمة ، فى مختلف التخصّصات .

١٠- إعداد المعلّم أيّا كانَ تخصُّصه ، والمرحَلَة التعليميّة التى يُعَدُّ للتدريس بها ، داخلَ كُليّات التربية بالجامعات العرَبيّة .

١١- تعاوُن أقسام كُليّات التربيَة فى الجامعات العرَبيّة فى وضع أُسُس عِلمية للقبُول بهذه الكُليّات ، تشمَل :

* اختبارات مُقنّنَة لاختيار أفضَل العَناصر مِن بين المتقدّمين إليها .

* اختبارات مُقنّنة لتوزيع الطُّلاّب على الشُّعَب والأقسام المختلِفَة بها .

* مَعَايير موضوعيَّة يُقَاس فى ضوئها توفُّر الحدّ الأدنىَ مِن الكِفايات للمرشَّحين للقبُول بها .

١٢- قبُول الطُّلاَّب فى كُلّيّات التربية وَفْقَا للحاجات الفِعلية للتعليم، وفى ضوء خَرِيطة لتوزيع الخِدمات التعليميّة علىَ المناطق المختلفة.

١٣- الاهتمام بخِدمات الإرشادِ والتوجيهِ ، فى كافَّة مؤسَّسات التعليم ، بجميع مراحله ، بما فى ذلك كُلّيّات التربية .

١٤- زيادة عدَد سنوات الدراسة بكُلِّيَّات التربية ، لتكونَ خمس سنوات ، سواء تمَّ ذلك علىَ النظام التتابُعِىّ ، أو على النظام التكامُلِىّ ، رَفعا لمستَوَى خرّيجِى هذه الكُلّيّات .

١٥- بناء برَامج كُلّيّات التربية فى ضوء :

* كون المعلّم مُواطِنا ، يُشارِك معَ غيرِه مِن المواطنين فى صناعة الحاضر والمستقبل .

* كون المعلّم لابُدّ أنْ يكون إنسانا مثقّفا ، يلمّ بصورة واعية بمقوّمات مجتمَعِه وأُمّتِه وعالَمه ، وذا قُدرة على استشراف المستقبَل .

* الكِفايات اللازمة للمعلّم ليقوم بدوره الريَادِىّ والقِيَادِىّ فى مجتمَعه ، فى المدرَسة وخارجَها على السواء .

* القِيَم الدينيّة والخُلقِيّة للأمّة ، التى يجب أنْ يكون هذا المعلّم رَمْزاً لها ، وتعبيراً عنها .

١٦- التأكيد على أهمّيّة الأنشطة الرياضية والفنّيّة والموسيقيّة والثقافيّة فى برامج إعداد المعلّمين ·

١٧- تطوير طُرق التدريس وأساليب التقويم بكُلّيّات التربية ، تطويرا لواقع هذه الكُلّيّات ، ولتكونَ نموذجاً لغيرها مِن المؤسّسات التعليمية فى الوطَن العربّى ، وذلك مِن خلال :

* زيادة الاهتمام بالتعلُّم الذاتّى فى إعداد المعلّم فى كُلّيّات التربية·

* اعتبار القراءة الحُرّة والموجّهة ، رُكْناً أساسيّا مِن أركان إعداد المعلّم فى كُلّيّات التربية ·

* تغيير نُظُم الامتحانات بكُلّيّات التربية ، بحيثُ تكشِفُ عن المواهب الكامنة فى معلّمِى المستقبَل ، فلا تقف عندَ حَدّ الاختبارات التقليديّة ·

* زيادة المخصّصات الماليّة لمكتبات كُلّيّات التربية ، وتزويدها بمؤلّفات أعضاء هيئات التدريس بمختَلفِ كُلّيّات التربية ، ممّا يسهّلُ التفاعُلَ الفِكرِىّ بينَ كُلّيّات التربية فى العالَم العربّى ·

١٨- إنشاء أقسام وشُعَب متخصّصة ، تستَجيب بها كُلّيّات التربية لتطوّرات العصر والمتغيّرات المجتمعيّة ، فى مَجالات مثل :

* الإرشاد والتوجيه ·

* تعليم الفئات الخاصّة ، كالمعوّقينَ والموهوبين ·

* تكنولوجيا التعليم والمعلومات .

* التعليم التقني .

١٩- تطوير التربية العملية والتدريب الميداني للطلاب بكليات التربية، واعتبارهما مسئولية جميع الأقسام التربوية والتخصصية في كليات التربية .

٢٠- إعادة النظر في وظيفة كليات التربية ، بحيث لا تقتصر فقط على إعداد المعلم ، وإنما تتسع لتشمل أيضا تنميته مهنيا ، بالتنسيق بين هذه الكليات ، وبين الوزارة المسئولة عن التربية والتعليم في كل بلد عربي - إضافة إلى مساهمة كليات التربية في إعداد القيادات اللازمة للعمل في مجالات التعليم ، على المستوى المدرسي ، وعلى المستوى المركزي ، على السواء .

٢١- التنسيق بين كليات التربية من جانب ، وبين الوزارات المسئولة عن شئون التعليم في كل بلد عربي ، لتسهيل التجديد المهني للمعلمين وللقيادات التربوية أثناء الخدمة .

٢٢- تسهيل تحويل المعلمين الراغبين في تغيير تخصصاتهم ذات الفائض، إلى تخصصات أخرى تعاني عجزا ، ويرغبون في التحول إليها ، بالالتحاق ببرامج تعدها كليات التربية لذلك .

٢٣- التزام الوزارات المسئولة عن التربية والتعليم في بلاد الوطن العربي، بعدم تعيين معلمين غير تربويين ، ارتقاء بمستوى العملية التعليمية، وبمستوى أداء المعلم والمدرسة .

٢٤- التزام الوزارات المسئولة عن التربية والتعليم فى البلاد العربيّة بتحسين أوضاع المعلّمين ، وتحسين مُناخ العَمَل التعليمىّ ، خاصّة فى المدارس ، حِفظا لكرامة المعلّم وهَيْبَتِه ، وحتّى يكون للجهود التى تبذُلها كُلّيّات التربية صدّاها الطيّب .

٢٥- التعاوُن بينَ كُلّ مِن كُلّيّات التربية ، والوزارات المسئولة عن التعليم، ونِقابة / نِقابات المعلّمين ، فى كُلّ بَلَد عربىّ ، لوضع ميثاق أخلاقِىّ للمِهنة ، يلتزِم به كُلّ العاملين فى حقل التربية والتعليم .

٢٦- تحسين الأوضاع المادّيّة للمعلّمين فى جميع مَراحل التعليم ، بما يكفُل لهم الحياةَ الكريمة ، ويساعدهم على القيام بمهامّهم علىَ الوجه الأمثَل.

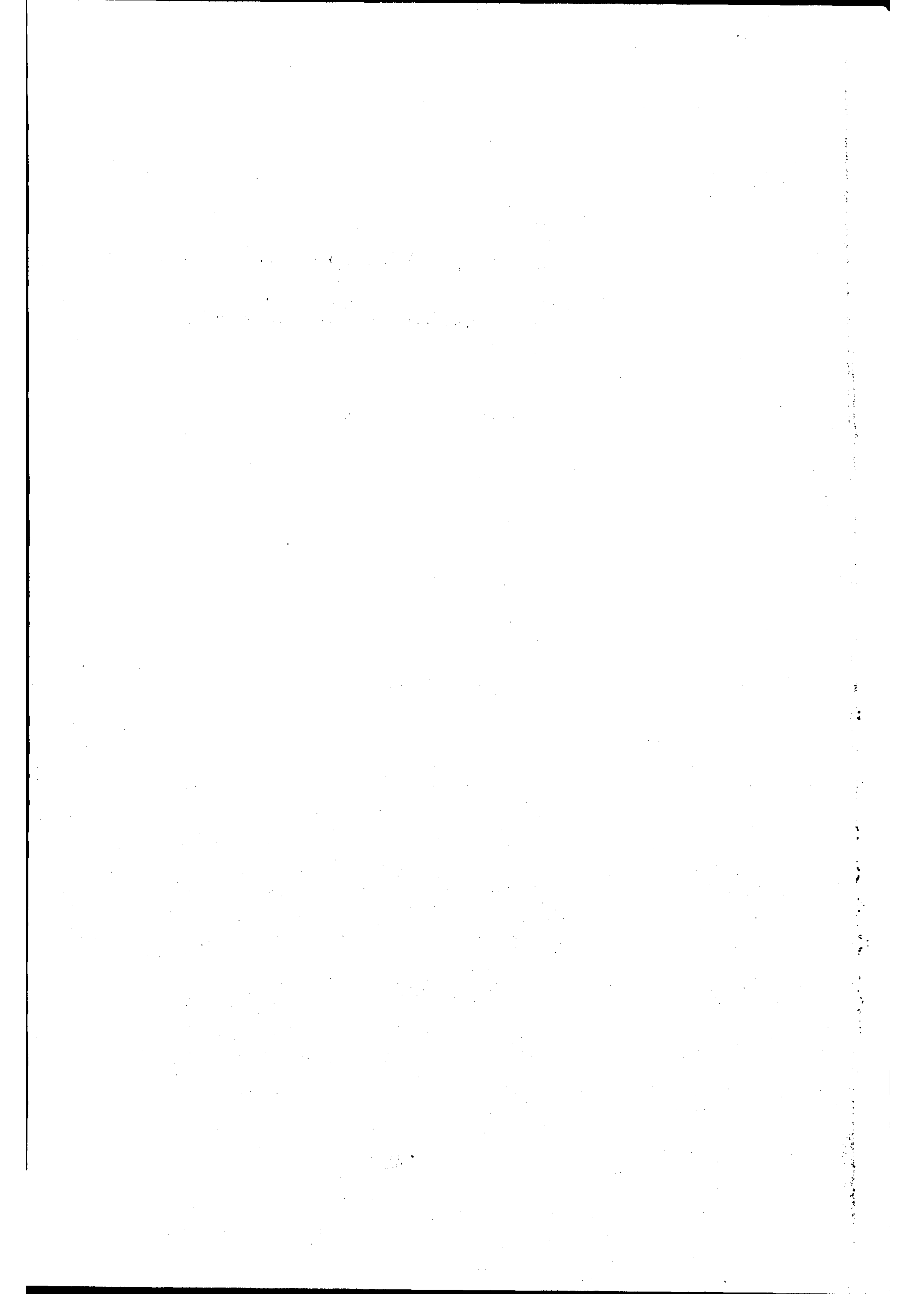
٢٧- التأكيد علىَ أنَّ مُهِمّة عُضو هيئة التدريس بكُلّيّة التربية مُثلّثة ، تشمَل التدريس ، والبحثَ العِلمِىّ ، وخِدمة المجتمع - بإتاحة الفُرصة له لِمُمارسة هذه المُهِمّة ، علىَ النحو الأمثَل .

٢٨- إنشاء جهاز مسئول عن إعداد المعلّم الجامِعىّ ، داخلَ كُلّ كُلّيّة مِن كُلّيّات التربية فى الوطَن العرَبىّ ، أُسوَة بالمعلّم فى التعليم قبلَ الجامِعىّ، على أنْ تلتزِمَ الجامعات العَرَبيّة بعدَم تعيين عُضو هيئة تدريس بها فِى أىّ تخصُّص ، إلاّ بعدَ اجتيازه - بنجاح - بَرنامَجاً مِن بَرامِجِ إحدَى كُلّيّات التربية لإعداد المعلّم الجامِعىّ .

٢٩- قيام مجلِس إدارة الجمعيّة المصرية للتربية المقارنة والإدارة

التعليمية بتعميم هذه التوصيات ، ومتابعة تنفيذها ، وتقديم تقرير عمّا تمّ بشأنها لمؤتمر الجمعيّة القادم ، الّذي سيبدأ أعماله صباح يوم السبت ٢٢يناير١٩٩٤م إنْ شاءَ الله .

وآخِرُ دَعْوانَا أَن الحَمْدُ للهِ رَبِّ العالَمِين .



للمُحَرِّر

أولاً - من كُتب التربية - تأليفاً مستقلاً

١. *الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة* - دار الفكر العربي بالقاهرة - الطبعة الأولى ١٩٧٦ ، والطبعة الثانية ١٩٧٨ ، والطبعة الثالثة ١٩٨٠ ، والطبعة الرابعة ١٩٩٠ .

٢. *التربية المقارنة فى نهايات القرن ، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى الانتظام* - دار الفكر العربي بالقاهرة ، ١٩٩٣ .

٣. *إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة* - دار الفكر العربي بالقاهرة، الطبعة الأولى ١٩٧٨، والطبعة الثانية ١٩٨٢، والطبعة الثالثة ١٩٩٠ .

٤. *إدارة التربية فى عالم متغير* - دار الفكر العربي بالقاهرة، ١٩٩٢ .

٥. *تاريخ التربية* - رقم (٤٥) من (السلسلة العمالية) - المؤسسة الثقافية العمالية بالقاهرة - ١٩٧٦ .

٦. *دراسة مقارنة لتاريخ التربية* - دار الفكر العربي بالقاهرة - ١٩٧٨ .

٧. *التربية الاقتصادية فى الإسلام* - مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة ، ١٩٩٢ .

٨. *فى التربية المستمرة، ومحو الأمية، وتعليم الكبار* - مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة - ١٩٩٢ .

٩. *فى التربية الإسلامية* - الجزء الأول - دار الفكر العربي بالقاهرة - الطبعة الأولى ١٩٧٧ ، والطبعة الثانية ١٩٨٥، والطبعة الثالثة ١٩٩٣ .

١٠. *فى العربية الإسلامية* ـ الجزء الثانى، دار الفكر العربى بالقاهرة، ١٩٩٢ .

١١. *العربية الإسلامية والقرن الخامس عشر الهجرى* ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ ١٩٨٢ .

١٢. *الفكر التربوى عند الغزالى، كما يبدو من رسالته (أيها الولد)* ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ، ١٩٨٢ .

١٣. *العربية ومشكلات المجتمع* ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ، الطبعة الأولى ، ١٩٨٠ ، والطبعة الثانية ١٩٩٢ .

١٤. *البحث فى العربية* ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ ١٩٧٩ .

١٥. *كليات العربية (الأوضاع والتطلعات)* ـ تحرير ـ مكتبة النهضة المصرية ، ودار النهضة العربية بالقاهرة، ١٩٩٤ .

ثانياً - من كُتُب التربية - تأليفاً مشتركاً

١- *فى التربية المقارنة* - عالَم الكُتُب بالقاهرة ، ١٩٧٤ (مع الدكتورة نازلى صالح).

٢- *التربية المقارنة، منهج وتطبيقه* (مع الدكتورين أحمَد حِجّى، وبَيُّومى ضَحَاوِى) - مكتبة النهضة المِصرية بالقاهرة - ١٩٨٩ .

٣- *إدارة المدرسة الابتدائية* (مع الدكاترة أحمَد حِجّى، وأحمَد غانم، والسيّد البِهْواشِىّ) - مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة، ١٩٩٢ .

٤- *فى التربية المُعاصِرة* - دار الفِكر العرَبىّ بالقاهرة (مع الدكتور إبراهيم عِصْمَت مطَاوِع) - الطبعة الأُولَى ١٩٧٧ ، والطبعة الثانية ١٩٨٥ .

٥- *نحوَ فلْسَفة عربيّة للتربية* - دار الفِكر العرَبى بالقاهرة (مع الدكتور عبد الغَنِى النورِى)، الطبعة الأُولَى ١٩٧٦ ، والطبعة الثانية ١٩٧٩ .

٦- *فلسَفة التعليم الابتدَائِىّ وتطبيقاتُه* (مع الدكاترة حسَن عبدالعال، وعَلِى خليل، وشوقِى ضيف) - دار الفِكر العرَبىّ بالقاهرة - ١٩٨٢ .

٧- *التعليم فى المرحَلة الأُولَى، واتّجاهات تطويره* (مع الدكاترة رِضَا أحمَد إبراهيم، ومِرْفَتْ صالح صالح، وسليمان عبد ربّه محمد، ورمضَان أحمَد عِيد) - مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة، ١٩٩٤ .

٨- *التربية الإسلامية وتحدّيات العَصْر* (مع الدكتور حسَن عبد العال). دار الفِكر العرَبىّ بالقاهرة - ١٩٩٠ .

ثالثاً ـ كتب سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)

وتصدرها كلها دار الفكر العربي بالقاهرة

١ـ *العقيدة الإسلامية والأيديولوجيات المعاصرة* ـ الطبعة الأولى ١٩٧٦ ، والطبعة الثانية ١٩٨٠ .

٢ـ *الله والإنسان المعاصر* ـ الطبعة الأولى ١٩٧٧ ، والطبعة الثانية ١٩٨١ .

٣ـ *الإسلام والكون* ـ الطبعة الأولى ١٩٧٧ ، والطبعة الثانية ١٩٨١ .

٤ـ *الإنسان فى الإسلام، والإنسان المعاصر*ـ يناير ١٩٧٨ .

٥ـ *اليوم الآخر، والحياة المعاصرة*ـ يونية ١٩٧٨ .

٦ـ *أنبياء الله ، والحياة المعاصرة* ـ سبتمبر ١٩٧٨ .

٧ـ *قضية الحرية، وقضايا أخرى* ـ يونية ١٩٧٩ .

٨ـ *الأسرة المسلمة، والأسرة المعاصرة* ـ يونية ١٩٧٩ .

٩ـ *الملامح العامة للمجتمع الإسلامى* ـ فبراير ١٩٨٠ .

١٠ـ *ديناميات المجتمع الإسلامى* ـ يونية ١٩٨٠ .

١١ـ *الحضارة الإسلامية والحضارة المعاصرة* ـ فبراير ١٩٨١ .

١٢ـ *الدولة الإسلامية، والدولة المعاصرة* ـ يونية ١٩٨١ .

١٣ـ *اليهود واليهودية والإسلام* ـ يونية ١٩٨٢ .

١٤ـ *المسيح والمسيحية والإسلام* ـ يناير ١٩٨٤ .

١٥ـ *المسلمون وتحديات العصر* ـ مايو ١٩٨٥ .

رابعاً ـ كُتُب يقدّم لها المؤلّف

(سِلسِلة مكتَبة التربية الإسلاميّة)

وتُصدِرُها: دار الفِكْر العرَبيّ بالقاهرة

١ـ *التربية الإسلامية فى القرن الرابع الهجرىّ*، تأليف الدكتور حسَن عبد العال ـ ١٩٧٨ .

٢ـ *فلسفة التربية الإسلامية فى القرآن الكريم* ، تأليف الدكتور عَلِى خليل ، الطبعة الأولَى ، ١٩٨٠ ، والطبعة الثانية ١٩٨٥ .

٣ـ *نظام التربية الإسلامية فى عصر دولة المَمَاليك فى مصر*، تأليف الدكتور عَلِى سالم النبَاهِين ، ١٩٨١ .

٤ـ *تاريخ التعليم فى الأندَلُس* ، تأليف الدكتور محمد عبد الحميد عِيسَى، ١٩٨١ م .

٥ـ *فلسفة التربية الإسلامية فى الحديث الشريف*، تأليف الدكتور عبد الجواد السيّد بَكْر. الطبعة الأولَى ، ١٩٨٣، والطبعة الثانية ١٩٩٠ .

٦ـ *الفِكر التربَوِىّ فى كِتابات الجاحظ* ، تأليف الدكتور محمد سعد القَزّاز (تحت الطبع).

سِلْسِلَة

دراسات فى التربية المقارنة والإدارة التعليميّة

صدر منها حتّى الآن

١. *نَحْوَ عِلم للإدارة التعليميّة المقارنة* ، للدكتور أحمد حِجّى - ١٩٩٣ (دار النهضة العربية) .

٢. *كُلّيّات العربية (الأوضاع والتطلّعات)*، تحرير الدكتور عبد الغَنى عَبُّود - ١٩٩٤ (دار النهضة العربية ومكتبة النهضة المِصريّة) .

رقم الإيداع

١٩٩٤/٣٩٢٦

977 - 04 - 1159 - 0 -

مطبعة الأخوة الأشقاء

للطباعة الأوفست والتجليد

وتصوير الرسائل العلمية

إدارة : أحمد زكى

٢٦ ش عبد الله حافظ متفرع من ش

مركز شباب الأميرية بمرسى خليل بالزيتون

ت : ٢٥٩٧٢٢١